This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

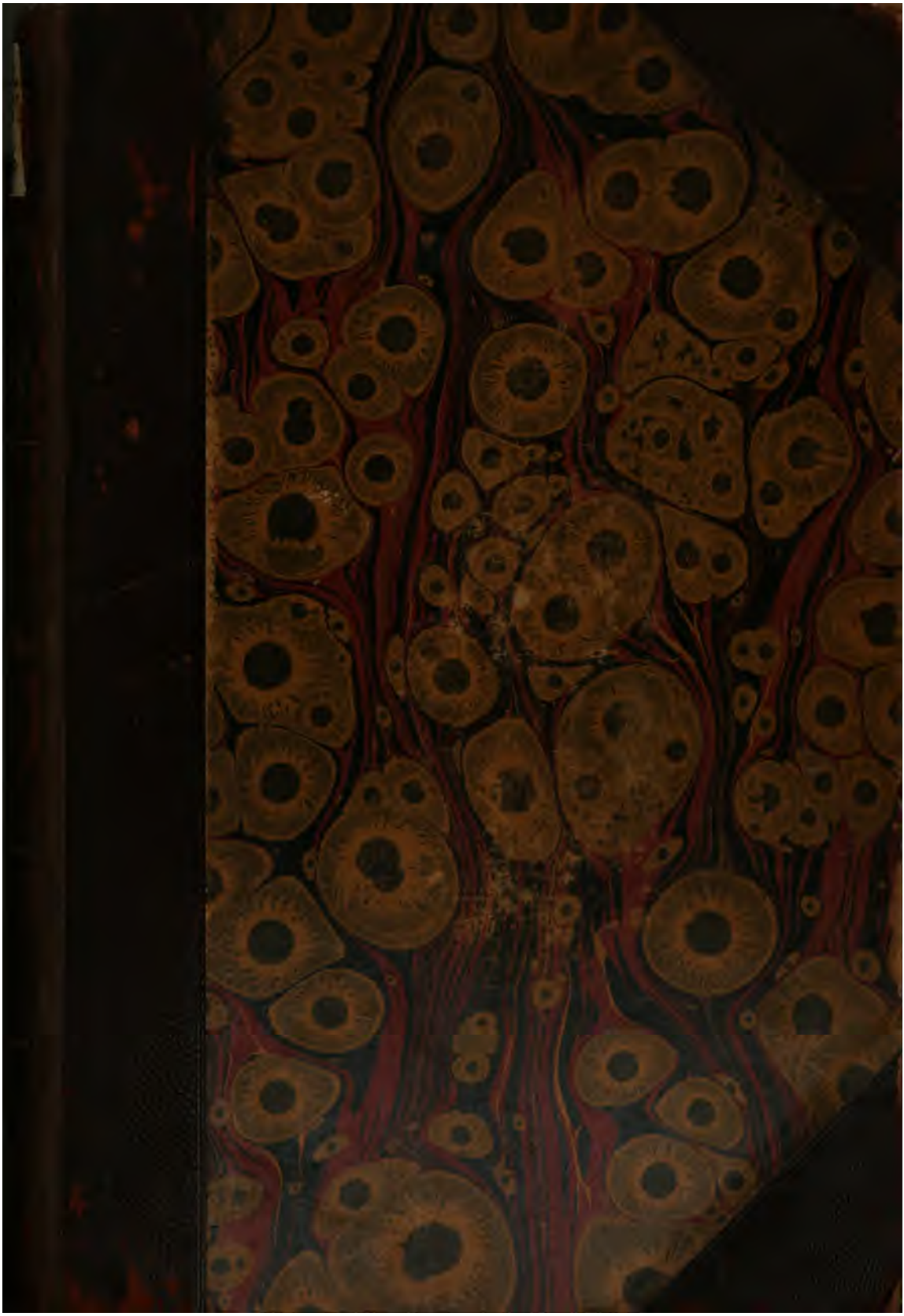
+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.



Educ 206.1.96

Harvard College Library.

FROM THE

LUCY OSGOOD LEGACY.

"To purchase such books as shall be most needed for the College Library, so as best to promote the objects of the College."

Received 17 April 1896.

Die

Peſtalozziſche Pädagogik

nach

ihrer Entwickelung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einfluß auf die Geſtaltung des Volksſchulweſens

dargeſtellt

von

H. Scherer,

Schulinſpektor in Worms.

Leipzig.

Friedrich Brandſtetter.

1896.

~~VI. 15506~~
Educ 206.1.96

HARVARD COLLEGE
APR 17 1896
LIBRARY.
Lucy Osgood fund.

Vorwort.

Die 150. Wiederkehr von Pestalozzis Geburtstag mahnt die deutsche Lehrerschaft an das eingehende Studium der Ideen des Begründers der Volksschulpädagogik und der Volksschule im wahren Sinne des Wortes und des Förderers der Volkswohlfahrt durch eine allgemeine Volkserziehung.

Allein dieses Studium wird erschwert durch den Mangel eines geeigneten Werkes über diesen Teil der Geschichte der Pädagogik. Was die in den Seminarien eingeführten Leitfäden und Lehrbücher der Geschichte der Pädagogik und in ähnlichem Umfange abgefaßten Werke bieten, kann hier nicht genügen; es muß tiefer gegraben werden. Das größte Werk über die Geschichte der Pädagogik ist Dr. K. Schmidts Geschichte der Pädagogik; der vierte Band, welcher die Pestalozzische Zeit behandelt, ist in der letzten Auflage 1876, also vor zwanzig Jahren, erschienen und hat somit alles das, was seit dieser Zeit in einzelnen Schriften über diesen Gegenstand niedergelegt worden ist, nicht berücksichtigt. Das Studium der einzelnen Werke Pestalozzis und der Pestalozzianer, soweit dieselben durch neue Ausgaben zugänglich gemacht sind, kann nicht dringend genug empfohlen werden; allein einerseits gehört hierzu eine Reihe von Jahren und der Besitz einer umfangreichen Bibliothek, und anderseits ist dasselbe mit so großen Schwierigkeiten verknüpft, daß es manchem wohl nicht gelingen möchte, ein klares und richtiges Bild von dem Ganzen und seinen Teilen zu erhalten. Pestalozzi selbst hat keine systematische Pädagogik hinterlassen, seine Ideen sind in der verschiedensten Form in zahlreichen Schriften niedergelegt und müssen erst aus denselben zusammengestellt werden, um ein klares Bild von denselben zu erhalten; kein Lehrer sollte es aber unterlassen, wenigstens die beiden Hauptwerke, „Lienhard und Gertrud“ und „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ zu studieren.

Das vorliegende Werk soll nun dem dargelegten Mangel abhelfen, den Lehrer gründlich mit der Pestalozzischen Pädagogik nach ihrer Entwickelung, ihrem Auf- und Ausbau und ihrem Einfluß auf die Entwickelung des Volksschulwesens bekannt machen und ihm auch die Litteratur zum weiteren Studium angeben.

In der Einleitung orientiert der Verfasser über die Strömungen auf dem Gebiet der Philosophie und Litteratur am Ausgang des

18. und Anfang des 19. Jahrhunderts, zeigt den Zusammenhang der zeitigen pädagogischen Anschauungen mit denselben und deren Gestaltung in der Praxis unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse. Im I. Teil wird zunächst die Entwickelung der Pestalozzischen Ideen im Anschluß an dessen Lebensentwickelung eingehend dargelegt, wobei die wichtigsten Momente seines Lebensganges, der Inhalt seiner wichtigsten Schriften und sein praktisches Wirken ausführlich dargestellt werden; sodann werden die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik in systematischem Zusammenhang und möglichst mit den Worten des Pädagogen oder wenigstens im engen Anschluß an dieselben dargestellt. Im II. Teil wird zunächst der Zusammenhang der Pestalozzischen Pädagogik mit der Pädagogik von Comenius, Rousseau und der Philanthropen, die Ähnlichkeit und die Verschiedenheit zwischen denselben, eingehend erörtert, sodann wird der Zusammenhang der Pestalozzischen Pädagogik mit den philosophischen und pädagogischen Anschauungen von Kant, Fichte u. s. w. kurz dargelegt, fernerhin die Pädagogik von Niemeyer, Sailer, Graser, Denzel, Milde, Harnisch u. a. und deren Zusammenhang mit der Pestalozzischen Pädagogik, resp. der Ausbau derselben, eingehend dargestellt, und endlich wird noch die Stellung der Nachpestalozzianer Diesterweg, Herbart und Benecke gezeichnet und die Gestaltung der speziellen Methodik durch die Pestalozzianer dargelegt. Im III. Teil wird die Gestaltung des Volksschulwesens unter dem Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik in Österreich, der Schweiz und namentlich in den einzelnen Ländern Deutschlands eingehend behandelt, wobei besonders die Wirksamkeit praktischer Pädagogen, wie Natorp, Dinter, Stern, Hesse, Stephani, Demeter u. a., berücksichtigt ist. Im Schlußkapitel werden die Ergebnisse der vorhergehenden Erörterungen zusammengefaßt und das Bleibende und Vergängliche der Pestalozzischen Pädagogik zur Erkenntnis gebracht.

Der Verfasser hat die besten Quellen, so weit sie ihm zugänglich waren, sorgfältig benutzt und zwischen dem Widersprechenden, das in so zahlreichen Quellen sich immer findet, das nach seiner Ansicht Richtige zur Darstellung gebracht; von Fehlern und Mängeln ist auch sein Werk, wie alles Menschliche, gewiß nicht frei. Die Zusammenstellung der Werke, welche bei der Bearbeitung benutzt worden sind und zum weiteren Studium des dargestellten Gebietes empfohlen werden können, sowie ein genaues Inhaltsverzeichnis und ein alphabetisches Register werden dem Leser des Buches gewiß willkommen sein.

Worms, den 18. Oktober 1895.

Der Verfasser.

Inhaltsverzeichnis.

	Seite
Einleitung	1—17
Aufklärung	1
Neuhumanismus	3
Philosophie (Kant u. s. w.)	3
Idealismus	3
Dichter (Lessing u. s. w.)	4
Rationalismus	4
Staatliches Leben	6
Individualismus	7
Revolution	8
Nationale Wiedergeburt	9
Reform der Erziehung	10
Pestalozzische Pädagogik	11
Individualpädagogik	11
Sozialpädagogik	11
Reaktion	14
I. Entwickelung und systematischer Aufbau der Pestalozzischen Pädagogik	18—90
1. Entwickelung der Pestalozzischen Pädagogik	18—49
Pestalozzis Erziehung und Entwickelung	18
Zeitverhältnisse	19
Pestalozzis Geistesleben	21
Neuhof	23
Abendstunden eines Einsiedlers	25
Lienhard und Gertrud	26
Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts	32
Waisenhaus in Stanz	33
Burgdorf	35
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt	38
Buch der Mütter	43
Iferten	43
Ansichten und Erfahrungen, Idee der Elementarbildung	44
Reden an sein Haus	47
Schwanengesang und Lebensschicksale	48
2. Systematischer Aufbau der Pestalozzischen Pädagogik	49—90
Aufgabe der Idee der Elementarbildung	49
Wesen und Entwickelung der Menschennatur	50
Kräfte der menschlichen Natur	50
Entwickelung der Seelenkräfte	51
Bestimmung des Menschen	52
Ziel der Auferziehung der Kinder	52
Zweck der Erziehung	52
Kunst des Erziehens	53
Erziehungswissenschaft	54
Fundament einer guten Erziehung	54
Erziehungsmittel	54
Methode	55
Idee der Elementarbildung	56
Physische Elementarbildung	56
Intellektuelle Elementarbildung	57
Sittliche Elementarbildung	57
Unterricht	60
Ziel des Unterrichts	60
Zweck des Unterrichts	62
Grundsätze des Unterrichts	62
Unterrichtsmethode	63
Lehrart. Unterrichtsform	65
Lehrgang	65
Anschauung	67
Denken. Urteile, Begriffe	67
Unterrichtsmittel	70
Elementarkräfte	71
Elementarmittel des Unterrichts	71
Lehrstoff	71
Sprache	72
Form	79

	Seite
Zahl	81
Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie, Geschichte	83
Fertigkeiten (Kunstbildung)	84
Gemeinkraft	85
Mutter, Wohnstube	86
Lehrer, Schule	87
Schulbücher	89
Disziplin	90
II. Ausbau der Pestalozzischen Pädagogik	91—206
Pestalozzis Ziel	91
Comenius	92
Rousseau	95
Philanthropen	99
Herder	102
Kant	103
Fichte	106
J. Paul, Arndt, Goethe, Schiller	107
Vierthaler	110
Sailer	111
Niemeyer	115
Schwarz	137
Dinter	140
Denzel	147
Graser	157
Stephani	161
Milde	162
Zerrenner	165
Harnisch	166
Herbart	179
Benecke	180
Schleiermacher	181
Diesterweg	182
Methodik des Volksschulunterrichts	183
Anschauungsunterricht	184
Leseunterricht. Lesebuch	187
Sprachlehre	193
Zahlenlehre	195
Formenlehre	198
Schreibunterricht	200
Gesang	200
Turnen	201
Geographieunterricht	202
Geschichtsunterricht	203
Naturgeschichte	203
Naturlehre	204
Religionsunterricht	205
III. Entwickelung des Volksschulwesens unter dem Einflusse der Pestalozzischen Pädagogik	206—281
Schweiz; Pestalozzi, Fellenberg Wehrli	210
Österreich	218
Dänemark	220
Rußland	221
Preußen; Plamann, Zeller, Natorp, Dinter	221
Bayern; Graser, Stephani	254
Baden; Demeter, Stern	260
Württemberg	264
Hessen-Darmstadt; Hesse, Wagner, Zimmermann	267
Nassau; Gruner	275
Sachsen-Hildburghausen; Nonne	279
Mecklenburg; v. Türk	280
Sachsen	281
Rückblick	282
Pestalozzis Einfluß	283
Pestalozzis Verdienst	285
Pestalozzis Vorläufer, Zeitgenossen und Nachfolger	299
Verwirklichung der Pestalozzischen Pädagogik in der Schule	302
Das Bleibende und Veränderliche der Pestalozzischen Pädagogik	305

NB. Ein **Litteraturverzeichnis** und ein **Register** befinden sich am Schlusse des Buches!

Einleitung.

Wenn mit dem Erscheinen von Kants „Kritik der reinen Vernunft“ (1780) in der Geschichte des deutschen Geistes- und Kulturlebens ein Zeitabschnitt beginnt, in welchem der Idealismus über den Realismus den Sieg davon trägt und sich ein Streben nach einer natur- und kulturgemäßen Gestaltung aller menschlichen Verhältnisse im Sinne einer idealen Weltanschauung geltend macht, so darf diese Erscheinung nicht bloß als eine Wirkung der Fortentwickelung der Wissenschaften überhaupt, namentlich aber der Philosophie und der mit ihr in Verbindung stehenden humanistischen Wissenschaften betrachtet werden, sondern auch als eine Wirkung der Umgestaltungen, welche sich im Gefolge der französischen Revolution auf dem Gebiete des gesellschaftlichen, namentlich des staatlichen Lebens vollzogen.

Langsam und allmählich hatte sich das neue Geistesleben seit dem 15. Jahrhundert auf dem Boden des Realismus, der äußeren, sinnlichen Erfahrung entwickelt und war in der Aufklärung des 18. Jahrhunderts zur vollen Blüte gelangt. So trocken und einseitig der Realismus und die auf ihm basierende Aufklärung des 18. Jahrhunderts auch sind, so einseitig sinnlich und verstandesmäßig sie auch die Welt, die Natur, den Staat, die Religion, das Recht und die Sitte auffassen, so einseitig und beschränkt auch das Verständnis für das geschichtliche Leben und das von ihnen vertretene Ziel der Nützlichkeit und Glückseligkeit und der Glaube an die Allmacht der Erziehung zur Glückseligkeit ist, so haben sie doch für die nachfolgende Entwickelung der Philosophie und Pädagogik, der Welt- und Lebensanschauung und der menschlichen Lebensverhältnisse in der folgenden Zeit überhaupt den Boden geschaffen; denn mit dem Realismus hatte auch die Vernunft nach langem Kampfe mit dem Überlieferten und der sie schützenden Autoritäten die Herrschaft erlangt, hatte sie die scholastische Philosophie und Theologie überwunden und der freien Forschung und Kritik den Weg gebahnt. „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen“, das war der Wahlspruch der Aufklärung; die neue Zeit hat den Mut, auf allen Gebieten der Wissenschaft und Kunst, in Staat, Recht und Erziehung der eigenen Vernunft vertrauend, eigene Wege einzuschlagen. Natur und Vernunft, das sind die magischen Zauber-

worte, durch welche die großartigen Umwälzungen in Wissenschaft und Kunst, im gesellschaftlichen und politischen Leben, in Religion und Sitte heraufbeschworen wurden; in keiner Zeit war der Glaube an die menschliche Natur und ihre Bestimmung zu Weisheit, Tugend und Glückseligkeit und der Glaube an die Wirksamkeit der Erziehung lebhafter und allgemeiner als im Zeitalter der Aufklärung; die Erziehung des Menschen zum Vernunftwesen, zum Bilde der göttlichen Allvernunft, das ist die letzte Absicht der Natur, das ist vor allen Dingen auch der leitende Gedanke in den geschichtlichen Schicksalen des Menschengeschlechts, — so schloß man. Da nun, so fuhr man fort, in allen Menschen die gleiche Vernunftanlage ist, so können auch alle zu vernünftigen, tugendhaften und glücklichen Menschen werden; wenn viele Menschen dies Ziel nicht erreichen, so liegt dies neben den Verkehrtheiten der gesellschaftlich-staatlichen Einrichtungen an der mangelhaften Erziehung in Haus und Schule. Rousseaus leidenschaftliche Beredsamkeit prägte seinen Zeitgenossen diese Überzeugung in die Seele; diese teilten seinen Glauben an die menschliche Natur und die Erneuerung und Verbesserung des Menschengeschlechts durch eine bessere Erziehung. Die bestehende Erziehung in der Schule war verkehrt; geistlose Dressur und unnatürlicher Zwang, Auswendiglernen des Katechismus und Prügel, das sind die Erziehungsmittel; an deren Stelle will die Pädagogik der Aufklärungszeit die durch unmittelbare Berührung mit den Dingen selbstgewonnene lebendige Erkenntnis der Wirklichkeit, die Auffassung und Beherrschung der umgebenden Welt und des Verhältnisses des Menschen zu der Welt und zu Gott setzen. Im Gegensatz zum Humanismus im Reformationszeitalter, welcher die Bildung ganz in den Dienst von Staat und Kirche stellte, hob man vom 17. Jahrhundert an, gegenüber der herausgebildeten Adels- und Priesterherrschaft, den Wert der individuellen Bildung, der Bildung der Persönlichkeit an und für sich ohne Rücksicht auf den Beruf und den Nutzen für Staat und Kirche hervor; man wollte den Menschen befähigen, den Widerstand, welchen die bestehenden Verhältnisse in Staat und Kirche dem Streben des Individuums nach allseitiger Bethätigung seiner Kräfte entgegensetzten, durch seine Vernunft zu überwinden und zum Bewußtsein der eigenen Menschenwürde zu gelangen. Vernünftiges Denken galt als Heilmittel der Schäden der Zeit und als Grundlage aller höheren geistigen Kultur, der Religion wie der Moral, des Rechts wie der Sitte; „wenn man den Menschen," sagt Holbach, der naturalistische Philosoph dieser Zeit, „zur Natur, d. h. zur Einsicht in sein wahres Wesen und in das Wesen der natürlichen Ursachen zurückführt, so werden sich die Nebel, die ihn den Weg zur Tugend und zur wahren Glückseligkeit nicht finden ließen, von selbst zerstreuen." Dieses Ziel, Glückseligkeit, wurde der Erziehung als Ziel gesetzt; aber es bezog sich nur auf den Einzelmenschen, war also individuell und als solches egoistisch und hatte nur die Nützlichkeit für den Einzelmenschen im Auge. Allerdings wollten die Philanthropen einen Kulturmenschen und nicht wie Rousseau einen

Naturmenschen erziehen und stellten die Nützlichkeit, d. h. den fördernden Einfluß auf die Glückseligkeit als Maßstab für die Auswahl der Bildungsmittel auf, während bei Rousseau die Bedeutung derselben für die naturgemäße Entwickelung der im Menschen angelegten Kräfte ausschlaggebend war; individualistisch waren beide Richtungen, denn sie hatten beide nur die Erziehung eines Einzelmenschen an und für sich und nicht dessen Einordnung und Unterordnung in und unter ein soziales Ganze im Auge. Die gesellschaftlichen, staatlichen und kirchlichen Zustände, wie auch Wissenschaft und Philosophie jener Zeit ließen eine Auffassung, welche den Einzelmenschen als dienendes Glied eines sozialen Ganzen ansieht, an dessen Kulturarbeit er sich mit Erfolg beteiligt, nicht aufkommen; man sah in der Ausbildung des Einzelnen zum Vernunftwesen, in der Vervollkommnung und dadurch in der Beglückung des Individuums die ethische Aufgabe.

Wie im Naturleben, so giebt es auch im Leben der Kultur keine Sprünge, keine streng trennenden Scheidewände zwischen den einzelnen Perioden, sondern die Erscheinungen der vorhergehenden Periode ragen auch noch in die der nachfolgenden hinein; so wirken auch die Gedanken der Aufklärungszeit noch in die folgende Periode hinein und verhüten es, daß Wissenschaft, Philosophie und Dichtung dem einseitigen Idealismus vollständig verfallen. Die Idee der Humanität, welche in der Aufklärungszeit durch den Neuhumanismus erweckt wurde, entwickelte sich in der folgenden Periode erst in ihrer vollen Gestalt; man verstand darunter die harmonische Ausbildung aller in der menschlichen Natur angelegten Kräfte und Fertigkeiten bis zur möglichst hohen Vollkommenheit im Sinne des klassischen Griechentums. Man studierte jetzt die Werke des klassischen Altertums an der Hand der Hilfsmittel, welche Philologie und Altertumswissenschaft boten; man erkannte die Weltanschauung der Alten, ihre sozialen, politischen und religiösen Verhältnisse, ihre Sprache, ihre Philosophie und ihre Kunst und bildete sich an ihnen. Begeistert von den Ideen der Alten und aufgeklärt durch deren Weltanschauung mußten diese Humanisten wie die Vertreter der Aufklärung sich gegen die verknöcherte und intolerante Orthodoxie sowohl als gegen den geistig beschränkten und dabei überschwänglichen Pietismus wenden und an die Stelle dieses Kirchenchristentums das Christentum der Humanität, der edlen Menschlichkeit setzen. Mit diesem Neuhumanismus ging eine ganz neue Philosophie Hand in Hand, die ihre Fundamente in dem Realismus hatte, ihren Ausbau aber im Idealismus suchte. Der Engländer Baco hatte die Wissenschaft und mit ihr die Philosophie auf den Boden der Erfahrung gestellt, der Franzose Cartesius dagegen hatte die Selbstgewißheit des Denkens als den einzig sicheren Ausgangspunkt auf dem Wege zur Wahrheit hingestellt; zwischen Realismus und Idealismus schwankte nun die Philosophie hin und her. Unter dem Schutze aufgeklärter Fürsten, wie Friedrich II. und Joseph II., hatte sich, trotz aller Unvollkommenheiten der staatlichen Verhältnisse, ein reiches Kulturleben in Deutschland und in Verbindung damit eine

für das Wahre, Schöne und Gute empfängliche Weltanschauung entwickelt; diese nahmen nun in der Folgezeit eine Entwickelungsrichtung an, welche darauf hinaus ging, den Realismus zum Idealismus zu erheben und eine Weltanschauung zu schaffen, welche Verstand und Gemüt befriedigte. Durch die Methode der Naturwissenschaften und das Studium der englischen Realisten Locke und Hume geschult, wird Kant der Kritiker der Philosophie und sucht von dem realen Boden der äußeren und inneren Erfahrung aus eine real-ideale Weltanschauung aufzubauen; da er aber infolge des mangelhaften Zustandes der zeitigen Physiologie und Psychologie noch neben der Erfahrung für die Erkenntnis von Zeit, Raum, Kausalität u. s. w. angeborene Begriffe (a priori) annahm, so legte er damit schon den Grund zu dem einseitigen Idealismus der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie, welche die Welt, abgesehen von aller äußeren, sinnlichen Erfahrung, aus dem reinen Denken, aus der inneren, geistigen Erfahrung, konstruierte. Dem aus der Aufklärungszeit hervorgegangenen religiösen Rationalismus gegenüber, welcher Orthodoxie und Pietismus zu verdrängen und die Vernunft durch Erklärung alles Wunderbaren und Übersinnlichen aus natürlichen Ursachen zu befriedigen suchte, dabei aber die Bedürfnisse des Gemüts unbeachtet ließ, erhob Kant die Forderungen der praktischen Vernunft, die Anerkennung der Freiheit des Willens, der Unsterblichkeit der Seele und des Daseins Gottes; diese Forderungen sind nach Kant, wie auch diejenigen des Sittengesetzes, des kategorischen Imperativs (Pflicht), in der Natur des Menschen begründet. So mangelhaft diese Ethik Kants auch noch war, so hat sie doch den egoistischen Eudämonismus in der Philosophie überwunden und an dessen Stelle die Sittlichkeit als Zweck des menschlichen Lebens und Strebens gesetzt. Die von Kant noch nicht beseitigte Scheidewand zwischen der realen und idealen Welt, der Außen- und Innenwelt, suchte die auf dem Boden des einseitigen Idealismus erwachsene Natur- und Geschichtsphilosophie zu beseitigen; Natur und Geist sind hier eins, Natur ist sichtbarer Geist und Geist unsichtbare Natur, das Wesen beider stellt sich dar in den Idealen des Wahren, Schönen und Guten. Aber die Versöhnung gelang nicht; den mit der einseitigen Bildung der Lateinschule ausgestatteten Philosophen fehlten die nötigen Vorkenntnisse für diese Arbeit, und so knüpften sie gerade an die schwache Seite der Kantschen Philosophie an und setzten an die Stelle einer vernünftigen eine phantastische Weltanschauung, die den realen Boden vollständig unter den Füßen verlor und daher auch ohne Einfluß auf die Gestaltung der realen Lebensverhältnisse blieb. Aber unter dem Einfluß der real-idealen Philosophie und des im Neuhumanismus wieder belebten klassischen Altertums entwickelte sich die Welt- und Lebensanschauung unserer größten Dichter, vornehmlich eines Lessing, Herder, Goethe, Schiller und J. Paul. Lessing trat mit voller Kraft für die Entwickelung des freien Menschentums und die Befreiung des Volkes von den Fesseln des Feudalismus und Kirchentums, in denen es sich befand,

ein und predigte in seinem Nathan das Evangelium der Menschenliebe im Geiste des Christentums; Handeln ist nach Lessing die wahre Bestimmung des Menschen, Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten ohne Rücksicht auf zukünftigen Lohn die Aufgabe des Menschen, Menschenliebe ist der Kernpunkt der Religion, deren verschiedene Formen er als Stufen der geistigen Entwickelung des Menschengeschlechts zu immer höherer Vollkommenheit auffaßt. Herder erweitert den Lessingschen Gesichtskreis, indem er den innigen Zusammenhang aller geschichtlichen Entwickelung mit der Natur und dem Volkscharakter, also ihre Gesetzmäßigkeit und ihre Naturnotwendigkeit nachwies; das Christentum war ihm nicht der Maßstab der Humanität, sondern die Humanität der Maßstab des Christentums. Alles das, was Lessing und Herder erstrebten, kam in Goethe und Schiller am reichsten zur Entfaltung; sie schufen Werke, in denen der Geist des edlen Menschentums, die Ideale des Wahren, Schönen und Guten in der vollkommensten Weise zum Ausdruck kamen. Goethe versöhnt den Realismus mit dem Idealismus auf dem Gebiet der Natur, Schiller versöhnt sie auf dem Gebiet der Geschichte; sie bauen, im Gegensatz zu der Natur- und Geschichtsphilosophie der Fichte-Schelling-Hegelschen Philosophie, den Idealismus auf den Realismus auf und gewinnen die Idee auf der Basis der Erkenntnis der realen Welt. Während Goethe die Scheidewand zwischen der Außen- und Innenwelt, welche die Kantsche Philosophie nicht entfernt hatte, durch die Erfassung des Wesens der Dinge in der Idee beseitigte und die Natur als wirkend und lebend und sich nach den ewig unwandelbaren Gesetzen der Ideen des Wahren, Schönen und Guten entwickelnd auffaßte, hat Schiller die Entfaltung dieser Ideen in der Geschichte des Menschengeschlechts erkannt und dargestellt. Während Kant nur das Verhalten als echt moralisch bezeichnet, was unmittelbar von der Vernunft durch die Pflicht bestimmt wird, sah Schiller in der Einheit von Neigung und Pflicht, in der Gesinnung der Liebe, die das eigene Wohl im Gemeinwohl sucht und findet, die Krone des menschlichen Strebens; so hat er die Ethik einheitlicher gestaltet und mit dem sittlichen Ideal des Christentums in vollen Einklang gebracht. Beide Dichter wollen den Menschen der Natur zum Idealmenschen, den Menschen der Sinnlichkeit zum Menschen der Vernunft erziehen; wenn dieser echte Mensch bei Goethe nach dem Ideal der Natur, dem Typus, bei Schiller nach dem Ideal des Menschentums, der Sittlichkeit, gefordert wird, so sind das nur zwei Seiten desselben Wesens, dort mehr von der realen, hier mehr von der idealen Seite erfaßt. J. Paul Fr. Richter sucht die Verschmelzung dieser realen und idealen Seite unter sich und mit dem nationalen Leben herbeizuführen; er vereinigt das liebevolle Versenken in das Leben der Natur und die innere Entwickelung der Persönlichkeit Goethes mit dem Streben nach den sittlichen Idealen des reinen Menschentums Schillers und erstrebt in seiner Welt- und Lebensanschauung die innere Harmonie des Gemüts. Durch Goethe und Schiller hat die antike Bildung be-

fruchtend auf die nationale Bildung eingewirkt, an der Assimilation dieses klassischen Nahrungsstoffes seitens des deutschen Geisteslebens hat J. Paul Fr. Richter thatkräftig gearbeitet.

So herrschte gegen Ende des 18. und anfangs des 19. Jahrhunderts überall in den gebildeten Kreisen, welche an der Entwickelung des deutschen Geisteslebens lebhaften Anteil nahmen, das Gefühl des Fortschritts und der sittlichen Kraft im Streben nach Vervollkommnung der individuellen und sozialen Verhältnisse; dieses Gefühl wob ein geistiges Band um die gebildeten Deutschen aller Stände und Landschaften, ja selbst der verschiedenen Bekenntnisse und schloß sie zu einer geistigen Gemeinschaft zusammen. Da aber die Träger dieses Geisteslebens von einer erfolgreichen Einwirkung auf das Staatsleben ausgeschlossen waren, so konnte auch der soziale Gedanke in ihnen nicht zur Ausgestaltung kommen; sie faßten den Menschen nicht als Glied eines sozialen Ganzen, sondern als Einzelwesen auf und sahen das höchste Ziel menschlicher Entwickelung in der allseitigen harmonischen Ausbildung der Persönlichkeit zur Humanität, zur edlen Menschlichkeit, nicht in der freien Hingabe an die nationale Gesamtheit. Da das nationale Leben fehlte und die Erzeugnisse der deutschen Litteratur noch nicht volkstümlich geworden und ihrem Bildungswert nach geschätzt wurden, so führte man die Jugend in den höheren Schulen zu dem klassischen Altertum; freie Menschenbildung war die Aufgabe der Schule, von nationaler Bildung war keine Rede. „Zur Nation euch zu bilden, ihr hofft es, Deutsche, vergebens; bildet, ihr könnt es, dafür freier zum Menschen euch aus.“ Die Bildung der breiten Masse des Volkes lag noch völlig im Argen; die wenigen Volksschulen vermochten unter den ärmlichen Verhältnissen, unter denen sie sich erhalten mußten, und durch die meist ungebildeten Lehrer die Volksbildung kaum zu heben; dem Volke aber fehlte in dem harten Kampfe ums Dasein jedes Streben nach Bildung, in Stumpfheit und Dummheit, ohne jede tiefere Auffassung des Lebens trottete es dahin; bar alles Gemeinsinns und alles Nationalgefühls, ging ein großer Teil des Volkes mit seinen Interessen nicht über die Scholle hinaus. Das staatliche Leben bot am Ausgange des 18. Jahrhunderts wenig erfreuliche Züge dar; der Geist des Feudalismus und des Kirchentums ließ das Volk nicht zur Teilnahme an der Lösung von staatlichen und kirchlichen Fragen kommen, besonders als König Friedrich Wilhelm II. von Preußen, ein Mann, dessen sittlich-religiöse Anlage der Sinnlichkeit und der Phantasie erlag und zur Bigotterie ausartete, an Stelle des Ministers von Zedlitz, der unter Friedrich II. die aufgeklärten Ideen vertreten hatte, den bigotten Wöllner setzte; bei innerer Fäulnis der leitenden Kreise wurde nun durch Regierungsedikte die Freiheit der Presse aufgehoben und die Gewissensbindung der Unterthanen an dogmatische Satzungen zum Prinzip erhoben. Da so das politische Leben zur Unthätigkeit verurteilt war, Handel und Wandel den Geist nicht hinreichend in Anspruch nahmen, so warf sich alle überschüssige Kraft des deutschen Geisteslebens

auf die Litteratur; die Deutschen wurden zu einem Volke der Denker und Dichter. In den Werken der Denker und Dichter, der Philosophie und der Dichtkunst, kam zum Ausdruck, was im Leben nicht sich äußern durfte; der deutsche Individualismus, der in der Reformation, welche den Menschen als ein Individuum in ein freies und unmittelbares Verhältnis zu seinem Gott setzt und die Seligkeit von der eigenen religiös-sittlichen That des Menschen abhängig macht, zum Ausdruck gekommen, durch Feudalismus und Kirchentum aber unterdrückt worden war, erwachte wieder mit dem Streben nach freien Walten der Persönlichkeit mit voller Kraft und führte schließlich zum einseitigen Idealismus, der sich in der Philosophie wie in der Dichtkunst geltend machte. Der Gedanke, daß jeder Einzelne nicht bloß Mittel zum Zweck, zur Erhaltung des Ganzen, sondern vor allen Dingen auch Zweck sei, der Wert der Persönlichkeit brach in gährender Entwickelung durch; jeder sollte die Freiheit genießen, die in ihm liegenden Kräfte bis zur äußersten Grenze ihrer Entwickelungsfähigkeit zu entfalten. Dieser Individualismus wurde aber bei seinem berechtigten Streben einseitig, indem er die Unterordnung unter die berechtigten Zwecke des sozialen Ganzen übersah; es fehlte eben der rechte Mittelpunkt, der nationale Gedanke, in welchem sich alle edlen Bestrebungen vereinigen und verkörpern konnten. Dem deutschen Reich fehlte die staatliche Einheit, die dem Einzelnen sichtbar und fühlbar gewesen wäre; das deutsche Vaterland war daher ein unklarer Begriff, weil ihm der rechte, der staatliche Grund und Sinn fehlte. Das „heilige römische Reich deutscher Nation" war durch die Sonderbestrebungen seiner Fürsten, welche durch die habsburgische Herrschaft hervorgerufen und begünstigt worden waren, schwach, durch die von der römischen Geistesknechtung hervorgerufene und von den deutschen Kaisern nicht verhinderte und nicht verstandene Kirchenspaltung in sich uneins, durch die geistlose Handhabung der in sich veralteten Formen lahm, durch den Mangel an nationalem Gemeinsinn morsch geworden. Die Lage des Bauernstandes war trotz der edlen Bestrebungen einiger Fürsten noch eine traurige; an dem Widerstreben des Adels scheiterten diese Bestrebungen. Auch der Verdienst des städtischen Handwerkers war noch schmal genug, seine ganze Lebenslage mit den heutigen Verhältnissen gar nicht zu vergleichen. Der Staat verlangte von dem Bürger und Bauer nur Gehorsam und Abgaben, versagte ihm aber jede Teilnahme an der Staatsverwaltung; die Volksbildung endlich war mangelhaft in jeder Hinsicht. Daß unter diesen Verhältnissen sich ein deutsches Nationalgefühl nicht herausbilden konnte, ist klar; der Individualismus mußte vielmehr bei dem Streben nach Anschluß an ein soziales Ganze notwendigerweise sich zum Universalismus entwickeln, dessen Ideale im Menschen- und Weltbürgertum aufgingen. Daß man bei diesem Streben auch in der religiösen Weltanschauung den Normalpunkt überschritt und von einer Weltreligion träumte, ist leicht erklärlich; aber in den Werken unserer Denker und Dichter lagen die Keime zur Bildung einer nationalen Welt- und

Lebensanschauung im Sinne des Christentums, die in der Folgezeit zur Entfaltung kamen.

Die Ideen der Aufklärung hatten auch in Frankreich, und zwar früher als in Deutschland, festen Boden gefaßt; aber hier entsprachen die Zustände diesen Ideen am wenigsten. Hier schmachteten Bürger- und Bauernstand noch mehr als in Deutschland unter dem Druck des Feudalismus und des Kirchentums; diese genossen alle Vorrechte, während die Masse des Volkes nur die Lasten trug. Auf diesem Widerspruch zwischen Ideal und Wirklichkeit entsprang die französische Revolution. Sie ist der Versuch, die Gedanken der Aufklärung, welche in Deutschland zum Teil schon verwirklicht waren, bei unseren großen Denkern und Dichtern aber nur Gedanken blieben, vollständig und ohne Rücksicht auf das Bestehende durchzuführen und zugleich eine gewaltsame Reaktion der mißhandelten Massen gegen jahrhundertlangen Druck. Revolutionen sind immer historische Notwendigkeiten, sind Krisen, die sich langsam vorbereiten, dann aber mit der Gewalt elementarer Kräfte hervorbrechen und alles mit sich fortreißen ohne aufzubauen. Auch die französische Revolution war eine solche Notwendigkeit, weil nicht bei Zeiten die sozialen, kirchlichen, wirtschaftlichen und staatlichen Reformen eintraten, welche die herrschende Weltanschauung, der Zeitgeist, verlangte. Die Folge war ein völliger Umsturz aller staatlichen, kirchlichen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnungen, aber weder die Begründung der wahren Freiheit noch einer dauernden Staatsform. Obwohl sich nun die französische Revolution auch nach Deutschland verpflanzte und den hier angehäuften Zündstoff ergriff, so vollzogen sich doch hier die Umwälzungen ganz anders als in Frankreich. Zwar brach die morsche Reichsverfassung zusammen, aber der Umsturz der innerstaatlichen Verhältnisse erfolgte hier nur teilweise, weil diese eben im ganzen weit gesünder waren als in Frankreich. In Deutschland hatte sich, infolge seiner staatlichen Zersplitterung, kein solcher Absolutismus entwickeln können als wie in Frankreich; unter den kleinen Fürsten gab es doch immer einige, welche für das Wohl des Volkes besorgt waren und in Friedrich II. und Joseph II. ihre Vorbilder sahen. Auch fehlte es dem Deutschen bei dem bunten Konglomerat von Ländern und Ländchen, als welches sich das deutsche Reich darstellte, an dem lebendigen Nationalbewußtsein, welches allein zum Ausdruck der Emanzipationsbestrebungen führen konnte; so blieb hier der Emanzipationskampf auf theoretische Erörterungen beschränkt, und nur im Dichten und Denken kam er zum klaren Ausdruck. Zwar begrüßten auch hier die besten Geister die Revolution als den Beginn eines Völkerfrühlings; aber gar zu bald sollte dem ersten Aufjauchzen und den hochfliegenden Hoffnungen die bitterste Enttäuschung folgen. Da die französische Revolution an den Grundfesten der Gesellschaft rüttelte und Religion, Staat und Sitte, die höchsten Güter der Menschheit, mit rauher Hand antastete, so wandten sich die edlen Geister in Deutschland von ihr ab, eilten auf den gefährdeten Posten und riefen das Volk auf zum Kampfe um seine

idealen Güter. Die deutschen Denker und Staatsmänner waren kühn und rücksichtslos in der Kritik der bestehenden Verhältnisse, sie scheuten sich nicht, die Wahrheit offen zu sagen; auch in den regierenden Kreisen kam man zur Erkenntnis, daß im staatlichen Leben eine Wandlung stattfinden müsse, wenn nicht alle Errungenschaften der deutschen Kultur tief gefährdet werden sollten. Glücklicherweise kam in Preußen ein König zur Regierung, der zwar nicht sehr thatkräftig war, aber es ehrlich mit dem Volke meinte. Neben dem Zwange des Staates ging die Freiheit des Geistes einher; beide waren auf Abwege geraten, sie mußten sich die Hände reichen, um die Schwächen abstoßen und den höchsten Zielen zustreben zu können; Staatskunst und Bildung mußten nicht nur in den Personen, sondern auch im Handeln zusammentreffen, der Staat mußte die Freiheit der Wissenschaft, der Geist die Zucht und den Ernst des Staates aufnehmen. Wenn das erreicht wurde, so konnte es auch gelingen, den nationalen Staat zum idealen Gut zu erheben, das die Zugehörigen als ihr kostbares Besitztum schätzten, weil sie nicht nur seine Unterthanen, sondern auch seine Bürger waren. Das politische Unglück bestimmte Preußen nicht nur zu heroischen Kraftanstrengungen, sondern auch zur Einkehr in sich selbst; man suchte und fand die Ursachen des Unglücks in dem gesunkenen Geistesleben des deutschen Volkes und den verrotteten Zuständen des Staates und erstrebte daher eine Totalverjüngung des Volks- und Staatslebens. Diese nationale Wiedergeburt wurde in dem größten deutschen Staat mit Überwindung schwerer Hindernisse und unter persönlichen Widerwärtigkeiten von einigen wenigen Männern vollbracht; Krieger, Staatsmänner und Gelehrte schliffen einmütig Waffen jeder Art zum heißersehnten Kampfe, der nicht nur den Fremdherrscher stürzen, sondern auch das deutsche Volk innerlich befreien und großmachen sollte. Indem man die Idee des freien Menschentums als berechtigt anerkannte, dem Feudalismus und dem Kirchentum den Krieg erklärte, schuf man das Volk; indem man diesem Volke die Menschenrechte und eine menschenwürdige Stellung gab, erklärte man sich auch für die Volksbildung verpflichtet. Auf dem Boden des zertrümmerten Preußen entwickelten sich ein neues Volksleben und neue sittliche Kräfte; Schüler unserer großen Denker und Dichter waren es, die in den Freiheitskriegen den Ton nationaler Begeisterung anschlugen; ihr unbewußtes Sehnen und der Hinweis auf das Fehlende rief den Gedanken an die Erfüllung wach. Sie alle aber haben den Boden für das Nationalbewußtsein geschaffen: die deutsche Nationallitteratur und die deutsche Wissenschaft. Eine Schar begabter, gedankenreicher und edel denkender Männer sammelte sich in Preußen und stellte unter den schwierigsten Verhältnissen ihre Kräfte in den Dienst des Vaterlandes; trotz der Verschiedenheiten in ihrer Weltanschauung fühlten sie sich einig in dem sittlichen Geist und dem felsenfesten Glauben an die bessere Zukunft des deutschen Volkes; aber sie wußten auch, daß diese ohne Reformen in den staatlichen und wirtschaftlichen Verhältnissen nicht kommen konnte, daß ohne dieses sie

nicht die Kräfte für den Befreiungskampf gewinnen konnten. Stein sah den Grundfehler in der Scheidung von Volk und Staat; diese suchte er vor allen Dingen zu beseitigen, indem er einen freien Bauern- und Bürgerstand schuf. Das geschah durch die Aufhebung der Erbunterthänigkeit und der Feudallasten, durch eine Städteordnung, welche die Selbstverwaltung der Städte bestimmte; so wurde die allmähliche Entstehung eines freien Bürger- und Bauernstandes ermöglicht. Vor allen Dingen aber stellten die Staatsmänner die geistige Arbeit in den Dienst des vaterländischen Gedankens; die Universitäten Berlin und Breslau wurden in dieser schweren Zeit begründet und an ihnen deutsche Wissenschaft in deutscher Sprache gelehrt. An der Berliner Universität, deren geistige Urheberschaft Wilhelm von Humboldt gebührt, dem tiefgründigen Gelehrten und großen Staatsmann voll freisinniger Humanität, der die Bedeutung der Ideen für die menschliche Entwickelung zu würdigen wußte, wurde Fichte, der Vollender des Idealismus und begeisterter Verkündiger der in der Sittlichkeit begründeten Freiheit, berufen; in den von ihm im Winter von 1807 zu 1808 gehaltenen „Reden an die deutsche Nation" forderte er die Deutschen auf, ihr Dasein durch Rückkehr zu ihrem echten und reinen Wesen, das schon den Kindern anerzogen werden müsse, zu retten. Vereint mit ihm legte der Theologe Schleiermacher, der die Religion nicht der dogmatischen Sätze, nicht ihrer Nützlichkeit wegen, sondern um ihrer selbst willen als das höchste Gut lieben lehrte, dem Volke ernste Sittlichkeit, wahre Bildung und wahre Religion, Liebe zum Vaterlande und zu allem Edlen und Guten ans Herz; er wandte sich in seinen „Reden über Religion" ausdrücklich an „die Gebildeten unter ihren Verächtern", suchte das Wesen der Religion in den Tiefen des Gemüts zu erfassen, mit ihr die Erkenntnis und den Willen und somit die Sittlichkeit in innige Beziehung zu setzen, das Christentum in seiner ganzen Entwickelung als etwas geschichtlich Gewordenes zu betrachten und prägte seinen Zuhörern die Lehre ein, daß aller Wert des Menschen in der Kraft und Reinheit des Willens, in der freien Hingabe an das große Ganze liege. Daß das letztere bei der jüngeren Generation immer mehr sich zeige, dafür hat die Erziehung zu sorgen, welche also nach Schleiermacher eine ethische Aufgabe im Dienst des nationalen Staates zu erfüllen hat. Und E. M. Arndt machte die Gesamtlage des Vaterlandes und Volkes zum Gegenstande seines Denkens und Handelns, deckte die Schäden im Staats- und Volksleben unerbittlich auf und sprach es ausdrücklich aus, daß die Verwirklichung seiner Hoffnungen an der rechten Art der Jugenderziehung hänge und hafte. Alle gebildeten Männer erwarteten also eine wahrhafte und dauernde Besserung der bestehenden Zustände von einer Reform der Erziehung; es drängte die Denker und Dichter geradezu mit elementarischer Gewalt dazu, das neugewonnene Geistesleben durch die Erziehung zum Gemeingut aller zu machen und auch die Menge des Volkes auf die Höhe des gewonnenen Standpunktes zu heben. Die geistigen Heroen machten selbst die Probleme der Erziehung

zum Gegenstande ihres Nachdenkens; das Ideal allgemeiner, rein menschlicher Bildung, das sie erstrebten und das aus ihrer Wirksamkeit hervorgegangen war, wird notwendig auch zum Ideal der Pädagogik. War es der Aufklärung darum zu thun gewesen, möglichst glückliche und brauchbare Bürger zu erziehen, so wollte man jetzt, wo der Eudämonismus durch die Kantsche Sittenlehre und den Humanismus der klassischen Dichter überwunden worden war, möglichst vollkommene Menschen bilden; harmonische und allseitige Bildung zur Humanität oder Sittlichkeit war das Ziel der Erziehung. Von diesen Prinzipien waren die pädagogischen Anschauungen von Kant, Fichte, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, J. Paul, Niemeyer und Sailer getragen, von ihnen waren auch die Vertreter des Neuhumanismus geleitet, deren Wortführer Herder ist. Im allgemeinen kamen aber die von diesen Ideen beeinflußten pädagogischen Bestrebungen nur dem höheren Schulwesen zu gute, für welches der Neuhumanismus als bestimmendes Prinzip mit W. v. Humboldts Ernennung zum Chef des Unterrichtswesens zur offiziellen Anerkennung gekommen war. Für die Entwickelung des Volksschulwesens und einer Volksschulpädagogik, welche die angeführten Prinzipien zur vollen Geltung brachten, legte Pestalozzi das Fundament, dem auch die Pädagogen, welche ihre pädagogischen Anschauungen im ganzen unabhängig von ihm aufgestellt hatten, wie Niemeyer und Sailer, ihre Beachtung nicht versagen konnten und dem sich eine große Zahl von Pädagogen, wie Schwarz, Graser, Zerrenner, Dinter, Denzel, Milde, Harnisch u. a., anschlossen. Die Wurzeln dieser Pädagogik liegen im Realismus der Aufklärungszeit, der Gipfel derselben aber ragt in den Idealismus des Neuhumanismus hinein.

Auf diesem Boden und unter diesen Einflüssen erwuchs die *Pestalozzische Pädagogik* mit all ihren verschiedenen Schattierungen, ihren Licht- und Schattenseiten; sie wuchs hauptsächlich auf dem von Kant und Rousseau gelegten Fundament auf und entwickelte sich unter den Einflüssen der zeitigen Welt- und Lebensanschauungen, wie diese durch die Philosophie und Dichtkunst einerseits und die Bewegungen im staatlichen und kirchlichen Leben anderseits in inniger Wechselbeziehung zueinander sich herausbildeten. Kant wie Rousseau setzen an die Stelle des Glückseligkeitsprinzips der Aufklärungspädagogik das Prinzip der Vollkommenheit, jener das der sittlichen, der objektiven, dieser das der natürlichen, der subjektiven; beide aber haben immer nur das Einzelwesen im Auge, vertreten also die *Individualpädagogik*, wenn auch das Kantsche Prinzip, da es die objektive, sittliche Vollkommenheit, die ein Allgemeinmenschliches ist, vertritt, sich zur *Sozialpädagogik*, welche die Menschheit oder doch die Nation als ein soziales Ganzes ins Auge faßt und deren Wohl erstrebt, hinneigt. Im ganzen trägt auch die Pestalozzische Pädagogik individuellen Charakter, obgleich sie auf sozialem Boden erwachsen ist, da Pestalozzi durch seine Pädagogik eine Besserung der sozialen Verhältnisse herbeiführen wollte; denn bei Pestalozzi selbst hat es die Erziehung nur mit der Bildung des In-

dividuums zu thun, die Eingliederung des Einzelnen in den Organismus der Gesellschaft wird unberücksichtigt gelassen. Gegenüber dem Nützlichkeitsprinzip des Philantropinismus und dem sozialen Elend seiner Zeit betont er die Menschlichkeit an und für sich, die harmonische Ausbildung und naturgemäße Entwickelung aller menschlichen Kräfte zur sittlichen Vollkommenheit so sehr, daß er die sozialen Aufgaben der Erziehung in den Hintergrund drängte; und doch bedeutet seine Pädagogik durch ihren sozialen Ausgangspunkt den ersten Schritt zur Sozialpädagogik. Nur wenige von seinen Jüngern und Verehrern haben aber diese Spuren der Sozialpädagogik beachtet; die meisten wandelten vollständig in den Bahnen der Individualpädagogik. Keime zur Entwickelung einer Sozialpädagogik liegen, wie schon erwähnt, auch in der Kantschen Philosophie; aber erst bei Fichte kommen sie unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse zur Entwickelung. Unter dem Druck der Napoleonschen Zwingherrschaft erwachte das seit lange in tiefen Schlaf versunkene Gemeingefühl, das nationale Bewußtsein; auf die Erziehung zu diesen Tugenden durch die Erziehung setzt Fichte seine ganze Hoffnung bezüglich der Befreiung von dem Joche der Fremdherrschaft. Schon in seinen Reden über „die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters“ (1804 und 1805) weist er darauf hin, daß durch den Individualismus, der nur dem Einzelnen als solchem Bedeutung beimesse, Eigennutz und Selbstsucht gefördert und durch die einseitige Verstandesaufklärung die Erhebung zu dem Bewußtsein der Einheit des Menschen mit der Gesamtheit und dem göttlichen Weltgrunde unterdrückt werde; dieses Bewußtsein, so fordert er, müßte der deutschen Nation wiedergegeben werden und damit die Überzeugung, daß es edel und groß sei, für das Ganze zu arbeiten und zu entbehren, zu dulden und sich zu opfern. Und dieselben Gedanken finden wir wieder in seinen „Reden an die deutsche Nation“; das Rettungsmittel für die deutsche Nation, so führt er hier aus, bestehe in der Bildung zu einem durchaus neuen Selbst, in der Erziehung der Nation zu einem ganz neuen Leben, zum nationalen Sein. Auch Schleiermacher, dessen pädagogische Schriften erst in der folgenden Periode (1849) veröffentlicht wurden und also ihren Einfluß in dieser Periode noch nicht geltend machen konnten, sowie Graser und Harnisch haben die Idee einer Sozialpädagogik richtig und klar erfaßt. Schleiermacher faßt den Staat als das Entwickelungsprodukt eines gemeinsamen geistigen Lebens von Menschen auf, daher auch die Entwickelung des Einzelnen innerhalb desselben nicht isoliert, sondern wesentlich mitbestimmt durch die Einwirkungen der Gemeinschaft geschieht; durch die Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere soll das heranwachsende Geschlecht „tüchtig werden, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten“. Die Erziehung ist daher nach Schleiermacher eine aus dem Selbsterhaltungstrieb heraus wachsende Pflicht der Gemeinschaft, ein Teil ihrer sittlichen Aufgaben, sie muß dafür sorgen, daß die jüngere Generation die jetzige ersetzen kann und

noch weiter als diese entwickelt werde, weil nur dadurch die Gemeinschaft entwickelt werden kann; die Erziehung ist also „die Einleitung und Fortführung des geistigen und sittlichen Entwickelungsprozesses des Einzelnen durch absichtliche Einwirkung, die im Namen der Gemeinschaft und ihrer Kreise (Familie, Kirche, Staat) vermittelst Einzelner bis zur bürgerlichen und kirchlichen Selbständigkeit des Individuums ausgeübt wird". Schleiermacher will aber durchaus nicht die individuelle Entwickelung unterdrückt oder zurückgedrängt haben; der Einzelne soll durch die Erziehung befähigt werden, nach seiner individuellen Veranlagung in der Gesellschaft zu leben und zu wirken; die individuelle Erziehung ist hauptsächlich Aufgabe der Familienerziehung, die soziale Aufgabe der Schule. Das wahre Menschenleben ist bei Graser nur ein organisches Gemeinleben, nur in diesem kann der Mensch seine Bestimmung, freiwaltend durch Gesinnung und That das Ebenbild Gottes in seinem Leben darzustellen, erfüllen; die Hauptgemeinschaft für den Menschen aber ist der Staat, nur in ihm vermag der Mensch seine Bestimmung wahrhaft zu erreichen, somit hat die Erziehung auch kein anderes Ziel als das Leben im Staate, über das sich dann der Mensch noch hinaus zur allgemeinen Vereinigung der Menschen im Christentum und damit der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden als des Vollendetsten im Zusammensein der Menschen durch Selbsterziehung entwickeln muß. Die Schule hat diese Aufgabe zu erfüllen; sie ist daher ein für die menschliche Gesellschaft notwendiges Institut und muß ein allgemeines und öffentliches Institut des Staates sein. Unter dem Einfluß der Zeitverhältnisse nahm die aus der Schweiz nach Deutschland verpflanzte Pestalozzische Pädagogik eine soziale Richtung an; hier sollte sie die Aufgabe erfüllen, für welche sie ihr Schöpfer bestimmt hatte, ein neues Menschengeschlecht heranbilden, das Teilnahme fände für das große Ganze, dem es angehört, für den nationalen Staat. In diesem Sinne hat Harnisch die Pestalozzische Pädagogik gestaltet; die harmonische Ausbildung aller menschlichen Anlagen ist auch ihm das Ziel der Erziehung; aber sie soll den Zögling zugleich für die Hauptlebenskreise, für Familie, Kirche und Staat ausbilden. Die Schule ist für Harnisch eine Erziehungsanstalt insofern sie dem Kinde zuerst einen größeren Lebenskreis eröffnet; der Unterricht hat gewisse Kenntnisse und Fertigkeiten auszubilden, wobei einerseits darauf zu achten ist, daß durch dieselben die menschlichen Anlagen harmonisch ausgebildet, anderseits darauf, daß der Zögling einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einem gewissen Lande angehört und in diesem Kreise wahrscheinlich wirken wird. In dieser Form gewann die Pestalozzische Pädagogik hauptsächlich Einfluß auf die Gestaltung des deutschen, vornehmlich aber des preußischen Volksschulwesens und hat in ihr, so lange sie nicht durch den Einfluß des Feudalismus und Kirchentums auf einseitige Bahnen gelenkt wurde, segensreich für die Volksbildung und die Entwickelung des nationalen Lebens gewirkt; daß sie nicht vollkommen sich ausgestalten und das

Volksschulwesen umgestalten konnte, das lag in den Verhältnissen der Zeit, durch welche sie in ihrer Entwickelung gehemmt und auf einseitige Bahnen gelenkt und ihr Einfluß auf die Gestaltung des Volksschulwesens zurückgedrängt wurde.

Der Ruf nach einer Reform der Volkserziehung war nicht vergebens erschallt; in der Zeit der tiefsten Erniedrigung hörten die Staatsmänner auf ihn und wandten der Reform des Volksbildungswesens überhaupt, namentlich aber der Einführung der Pestalozzischen Methode in den Volksschulunterricht das größte Interesse zu; man hätte Großes schaffen können, wenn dieses Interesse länger angehalten hätte. Aber niemals ist so gewaltigen Umwälzungen auf staatlichem Gebiete eine so vollständige Wiederherstellung gefolgt, wie nach den Revolutionskriegen; und niemals ist ebenso auf dem Gebiete des Schulwesens auf so kräftige Aktion eine ebenso kräftige Reaktion so schnell gefolgt, wie in dieser Periode; und diese zweite Erscheinung stand in unmittelbarem Zusammenhang mit der ersten. Beachtenswert waren ja die Errungenschaften der Befreiungskriege für das deutsche Volk gewiß; statt der achtzehnhundert Staaten des römischen Reichs hatte man nur noch vierzig, für immer waren die geistlichen Fürstentümer dahin, damit der kirchliche Gegensatz überwunden, und der Verbreitung einer gleichmäßigen Bildung die über den Zwiespalt der Konfessionen hinweghelfen konnte, standen keine Schranken mehr entgegen; die alten Beschränkungen der Stände waren fast ganz getilgt, Bauern und Bürger fühlten sich in ihrer persönlichen Freiheit, ihre Selbstachtung wuchs, ihre Stellung und Bedeutung im sozialen Leben nahmen zu. Damit aber war auch die Schranke zwischen Gebildeten und Volk gefallen. Die hohe Geistesentwickelung, deren sich die Deutschen schon vor dem Kriege rühmen durften, war noch vermehrt worden; nahmen aber vorher an ihr nur die Gebildeten teil, so war jetzt die Gasse gebrochen, durch die sie zu den unteren Ständen durchdringen, zum Gemeingut werden konnte und sollte. Aber die ersehnte Einheit des deutschen Volkes hatte man nicht erreicht, und die verfassungsmäßige Staatsverwaltung blieb besonders in dem größten deutschen Staat, in Preußen, dem Volke vorenthalten; daher war das Gefühl, alle Anstrengungen seien vergeblich gewesen, weit verbreitet. Mit dem Bestreben der Gewalthaber, das innere Staatsleben nach erlangtem Frieden wieder auf den alten Fuß zu bringen, verband sich eine tiefe Verstimmung und Entmutigung des Volkes. Das Vergangene kann jedoch niemals in gleicher Form wieder erstehen, und das einmal Errungene im Gange der Entwickelung kann nie wieder völlig verloren gehen; die Völker hatten in Deutschland durch den Kampf für ihre Freiheit an Selbstgefühl gewonnen, sie hatten für das Vaterland gekämpft und glaubten sich damit ein gewisses Recht der Anteilnahme an der Regierung und zu einer Verfassung, welche die absolute Gewalt der Regierung beschränkte, gewonnen zu haben, — sie strebten nach Einheit und Freiheit. Der stärkste Gegner dieser Bestrebungen war Österreich; der herrschbegierige, mißtrauische und kleinlich

denkende Kaiser Franz und sein gedankenarmer, bildungsfeindlicher und engherziger, oberflächlicher und genußsüchtiger Minister Metternich vertraten die Erhaltung des Bestehenden schlechtweg und ebenso die unumschränkte, patriarchalische Fürstengewalt. Um die einzelnen Nationen des mechanisch zusammengefügten und künstlich zusammengehaltenen Staates nicht zum Bewußtsein ihrer nationalen Eigenart kommen zu lassen, schien die Niederhaltung aller nationalen und freiheitlichen Bestrebungen geboten zu sein; man sorgte dafür, daß die scheinbare Behaglichkeit des Daseins durch keinerlei Aufregung oder Anstrengung gestört wurde. Man haßte den Liberalismus und den von ihm begehrten Fortschritt; Verfassungen nannte man Narrheiten, nationale Gesinnung politischen Schwindel, welchen Unfug die Polizei fernhalten mußte. Seit Jahrhunderten hatten Fürsten — Joseph II. ausgenommen —, Adel und Geistlichkeit — diese mit wenig Ausnahmen — alles gethan, um das Volk in der Unwissenheit zu erhalten, hatten das Klosterwesen gefördert und das Unterrichtswesen völlig der Kirche überlassen; so sollte es auch fernerhin bleiben. Obgleich Kaiser Franz von der katholischen Kirche volle Unterordnung unter die Staatsregierung forderte, gab er doch dem klerikalen Einfluß Volk, Wissenschaft und Schule preis. Die feudalen Zustände dauerten fort, jede Äußerung des Geisteslebens wurde streng überwacht und alle verdächtige Litteratur ferngehalten. Metternich verstand es, seine freiheitsfeindlichen Bestrebungen über ganz Europa, namentlich auch über Deutschland auszudehnen; in den maßgebenden Kreisen fand sich leider hierzu ein fruchtbarer Boden. In den Akten der heiligen Allianz hatten die unterzeichneten Fürsten gelobt, ihre Völker im Geiste des Christentums zu leiten; Metternich verstand darunter die blinde Unterwürfigkeit der Unterthanen und Erstickung jedes nationalen Lebens, und die Fürsten schlossen sich dieser Anschauung allmählich an. Mit der Wiederherstellung des Jesuitenordens (1814) kehrte der Geist der Herrschsucht, der Unduldsamkeit und der Bildungsfeindlichkeit in die katholische Kirche zurück und rief den Ultramontanismus ins Leben; aus der Reaktion gegen die rationalistische Strömung in der evangelischen Kirche ging die buchstabengläubige Orthodoxie hervor, welche sich jeder freieren Auffassung in religiösen Dingen feindselig entgegenstellte und ebenso bildungsfeindlich war wie der Ultramontanismus. In den gebildeten Kreisen herrschte noch fast allgemein ein Rationalismus, der durch die Kantsche Philosophie und durch die Schleiermachersche Theologie eine Gestalt erhalten hatte, die nicht mehr glaubensfeindlich war, sondern festhielt am Glauben an die göttliche Weltregierung. Man war weit entfernt von kleinlicher Kritisierung der Glaubenssätze, aber auch von dogmatischer Strenggläubigkeit; zwischen den verschiedenen Konfessionen herrschte Frieden, die Priesterherrschaft hatte keinen Boden. Dieses Christentum und dieses christliche Leben waren aber nicht nach dem Sinne des Kirchentums des Ultramontanismus und der Orthodoxie; sie säeten deshalb Unkraut unter den Weizen. Vor allen Dingen galt es ihnen darum,

die konfessionellen Gegensätze in der Schule und im Leben schärfer hervortreten zu lassen und die Entwickelung eines freien Geisteslebens zu hemmen. Die einseitige Richtung, welche die Philosophie nach Kant einnahm, war nicht geeignet, das Geistesleben in den gebildeten Kreisen zu beleben und dadurch für die Fortschritte desselben in Kunst und Wissenschaft zu interessieren; die Hegelsche Philosophie suchte sogar das politische Denken mit dem monarchischen Staatsleben der Zeit zu versöhnen, indem sie das letztere als die lebendige Vernunft, als die Wirklichkeit der sittlichen Idee hinstellte und der Regierungsgewalt solche Allmacht zusprach, daß der Staat zum absoluten Beamtenstaat wurde; daher wurde seine Philosophie zur Staatsphilosophie erhoben und allein an den Universitäten geduldet. Wo sich ein freies Geistesleben zeigte, wo die nationalen Interessen lebendig blieben, da mußte man unter dem Druck von oben darauf verzichten, beides zum Ausdruck zu bringen. Die große Masse des Volkes wandte sich nach dem Frieden allenthalben der Arbeit zu und vergaß über ihr alle anderen Gedanken. Die königliche Verordnung von 1815, welche eine Repräsentation des Volkes verhieß, wurde in liberalen Kreisen mit großer Freude begrüßt, aber bei denen, die durch ein parlamentarisches Leben den Verlust ihrer Vorrechte befürchteten, erregte das große Mißstimmung; es galt für diese Reaktionäre daher darum, die vaterländische Begeisterung und damit den Gedanken an eine Verfassung zu unterdrücken. Man leugnete, daß überhaupt Begeisterung und Vaterlandsliebe den Kampf gegen den Feind geleitet hätten; man behauptete, das bloße Pflichtgefühl habe den Bürger zu den Waffen getrieben, gerade wie es ihn zu der Feuerspritze treibe. Die preußische Regierung widerstand nicht diesen reaktionären Bestrebungen, sie fördert sie zwar auch nicht direkt; sie ließ die Parteien und vor allen Dingen die Reaktionäre gewähren. Diese gewannen bald den größten Einfluß, da sie es verstanden, diejenigen Männer, welche dem König zur Zeit der Not treu mit Rat und That zur Seite gestanden und den Fortschritt unterstützt hatten, von des Königs Seite zu entfernen und ihre dienstbaren Geister dorthin zu stellen; mißmutig und verbittert zogen sich viele gesinnungstüchtige Männer aus dem Staatsleben ganz zurück. Nur auf den Universitäten bewahrte ein Teil der Lehrer und der studierenden Jugend die Begeisterung für freies Geistesleben und den nationalen Staat; die deutschen Hochschulen wurden daher die Pflegstätte des deutschen Geistes und der Zufluchtsort der nationalen Hoffnungen. Es entstanden hier studentische Verbindungen mit patriotisch-sittlichen Zwecken, um die Idee der Einheit und Freiheit des deutschen Volkes ins Leben zu rufen und in ihrer Mitte Sittlichkeit, Gottesfurcht und Wissenschaftlichkeit zu pflegen. Der politische Druck, der sich auch hier bald geltend machte, die dagegen immer wieder angefachte Begeisterung seitens einzelner Professoren und jugendlicher Übermut führten gelegentlich des Wartburgfestes 1817 zu einem übermütigen, aber harmlosen Streich, indem einige Burschen eine Anzahl mißliebiger Bücher ins Feuer warfen; dies und die Ermordung des

russischen Staatsrats Kotzebue als Verräter Deutschlands durch den Burschenschafter Sand hatte die Verbietung der Turnplätze, die Verhaftung des Turnvaters Jahn, die Absetzung des Professors Arndt, das Verbot der Lektüre von Fichtes Reden an die deutsche Nation und endlich (1819) die Karlsbader Beschlüsse, welche die Lehrfreiheit der Universitäten beschränkte und alle Schriften unter 20 Bogen der staatlichen Zensur unterwarfen, zur Folge. Daß unter diesen Verhältnissen der Ultramontanismus und die Orthodoxie zur Herrschaft kamen und ihre volle Macht entfalteten, ist leicht begreiflich; es entwickelte sich daneben in der evangelischen Kirche unter dem Einfluß der romantischen Richtung in der Litteratur eine pietistisch-mystische Richtung, deren Anhänger, von dem Gefühl des völligen Verdorbenseins der Menschennatur durch Adams Fall beherrscht, in einem überirdischen und übersinnlichen Erlösungswerk ihr Heil suchten. Ähnlich wie in Preußen gestalteten sich auch in anderen deutschen Staaten die Verhältnisse, nur daß der Norden in dieser Hinsicht dem Süden immer voran ging. Daß diese reaktionären Bestrebungen auch ihren Einfluß auf das Schulwesen geltend machen mußten, ist selbstverständlich; auch hier zeigten sich dieselben Erscheinungen, wie im Staatswesen, man unterstützte nicht die Reaktion, hinderte sie aber auch nicht. Unter Altensteins Ministerium geschah unter dem Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik viel für die Hebung des Volksschulwesens; man errichtete neue Stellen, verbesserte die Lehrergehalte, brachte die allgemeine Schulpflicht zur Durchführung und sorgte für eine fachmännische Ausbildung der Lehrer. Aber der Forderung Schleiermachers, daß „der Lehrer, auch der Volksschullehrer, der entwickeltste und gebildetste Mann im Volke sein muß, weil alle wesentliche Förderung des menschlichen Lebens auf der Erziehung beruht", gegenüber wies ein Kabinetsordre von 1822 mit Nachdruck darauf hin, daß der Unterricht in den Seminarien nicht über die Schranken hinausgehen solle, welche durch die Bestimmung der Zöglinge als Elementarlehrer bedingt sei. Man ließ immer mehr, besonders von den dreißiger Jahren an, die Kirche wieder ihren vollen Einfluß auf das Schulwesen geltend machen, so daß schon 1823 Krummacher in seiner Schrift: „Die christliche Volksschule im Bunde mit der Kirche" sagen konnte: „Die Volksschule ist eine Bildungsanstalt der Kirche, ihr angehörig, für sie wirkend, unter ihrer Leitung stehend; das Schulamt ist ein kirchliches und der Schullehrer ein Kirchendiener; die Geistlichen sind die natürlichsten Vorgesetzten der Schule und der Lehrer." Der Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik wurde daher nach den zwanziger Jahren auf die innere Gestaltung des Schulunterrichts immer mehr zurückgedrängt, da man von der elementarischen Lehrweise eine schädliche Aufklärung befürchtete.

I.

Entwickelung und systematischer Aufbau der Pestalozzischen Pädagogik.

1. Entwickelung der Pestalozzischen Pädagogik.

Pestalozzi (1746 in Zürich geboren) wurde nach dem Tode seines Vaters vom 6. Jahr an von seiner Mutter und einer treuen Magd in ärmlichen Verhältnissen erzogen; es fehlte dieser Erziehung daher an männlicher Kraftentwickelung. In seiner Naturanlage herrschte die Gefühlsseite vor, er wurde daher vom Eindruck der Augenblickserscheinung leicht hingerissen und war in seinem Thun leicht voreilend und unüberlegt. „Was mein Gefühl ansprach," sagt er, „dafür war ich in jedem Falle schnell und warm belebt; die Eindrücke der diesfälligen Gegenstände griffen in jedem Falle tief in mein Inneres und stärkten sich sehr oft und sehr leicht zur Unauslöschlichkeit in mir selbst. Andere Gegenstände hingegen, die sogleich bei ihrer Erscheinung eine ernste, aber anhaltende und kaltblütige Aufmerksamkeit in ihrer Beobachtung und Erforschung ansprachen, so wichtig und so bildend sie auch für mich hätten sein können, machten selten einen so überwältigenden Eindruck auf mich; im Gegenteil, es ist auffallend, alles, was mein Herz ansprach, schwächte den Eindruck dessen, was meinen Kopf erheitern und in bildender Thätigkeit beleben sollte, sehr oft und sehr schnell. Ich zeigte mich in Gegenständen dieser letzten Art schon frühe und gar oft unverzeihlich unaufmerksam, zerstreut und gedankenlos; alles, was bildend auf die Entfaltung meiner Überlegung, meines Nachdenkens, meiner Umsicht und meiner Vorsicht wirken sollte und mir mangelte, hatte natürlich auch sehr frühe auf die Schicksale meines Lebens Einfluß." Dies machte sich natürlich auch beim Unterricht in der Lateinschule geltend; der Inhalt ergriff ihn, aber die Form, in welcher derselbe erschien, konnte ihn nicht fesseln, das gefühlvolle Erfassen war ihm wichtiger als das Einüben. Dazu kam, daß Pestalozzi die Welt nur in dem engen Raume der Wohnstube kennen lernte und dem wirklichen Leben fast ganz entfremdet wurde. Die Folgen dieser Entwickelung treten in seinem Leben recht deutlich auf; die Liebe, die selbstverleugnende

Hingabe und Opferthätigkeit, welche ihn täglich umgaben, wurden auf sein weiches Gemüt übertragen und erzeugten in ihm jene unerschütterliche Überzeugung von der Macht der Mutterliebe und ihrem unvergleichlichen Einfluß auf die Erziehung des Kindes, hinderten aber auch anderseits die Entwickelung der Selbständigkeit in der praktischen Lebensthätigkeit.

Auf die Entwickelung der weiteren Lebensthätigkeit Pestalozzis waren neben Naturanlage und Erziehung die Zeitverhältnisse bestimmend. Die politischen und sozialen Verhältnisse der Schweiz boten wie diejenigen in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts ein überaus trauriges Bild dar. Das von allen europäischen Höfen nachgeahmte Regierungssystem eines Ludwig XIV., welches das Volk drückte, während Hof und Regierung glänzten, kam auch in der Schweizer Republik zum Ausdruck; in den lose nebeneinander stehenden Kantonen herrschte der Feudalismus einiger Patrizierfamilien, welcher das Volk drückte und aussog. Die materielle und geistige Lage des Volkes, besonders des Landvolkes, war daher eine wenig erfreuliche; Ackerbau, Gewerbe und Handel lagen darnieder, und Scharen von Bettlern und Landstreichern durchzogen das Land; in stumpfer Gleichgültigkeit gegen alle höheren Ideen führte das Volk ein wenig menschenwürdiges Dasein. Diesem Kulturzustand im allgemeinen entsprach auch der Zustand des Bildungswesens. Am besten sah es mit dem Volksschulwesen noch in dem Kanton Zürich aus, denn hier hatte die 1744 revidierte Schulordnung von 1719 angeordnet, daß „in allen Gemeinden gute und wohlbestellte Hauptschulen sein und dieselben in bester Obhut, Schutz und Schirm gehalten", neben denselben aber „keine anderen sogenannten Nebenschulen an keinem Orte geduldet noch zugelassen werden sollen." Neben mechanischem Auswendiglernen des Katechismus waren Lesen, Schreiben und Rechnen die Unterrichtsfächer. Im allgemeinen zeigte das Volksschulwesen in der Schweiz das Bild, wie es aus dieser Zeit von dem deutschen Volksschulwesen im 18. Jahrhundert gezeichnet wird. Das Schulhalten im Wohnzimmer des Lehrers oder der Bauern (Winterschule) im Beisein von dessen Familie und der Nachbarsleute, die mit Spinn- und Spulrad auf Besuch kamen, und der geringe Bildungsgrad der Handwerks-Schulmeister brachten es mit sich, daß die Eltern meist den Unterricht ihrer Kinder regierten, da sie gerade so viel und so wenig davon verstanden wie der Schulmeister; die Bestrebungen eines Comenius, Francke, Basedow, Salzmann, Locke, Rousseau, Rochow u. a. waren an der Volksschule im großen und ganzen spurlos vorübergegangen. Während nun durch diese Zustände auf der einen Seite ein radikal-revolutionärer Geist entwickelt wurde, der sich schließlich in den Schrecken der Revolution bethätigte, suchte man auf der anderen Seite die schweren sozialen Schäden durch den Aufbau eines neuen Systems der Staatswirtschaft, das sorgfältig die in der Menschenkraft liegenden Quellen des Wohlstandes und des Wohlseins eröffnen und hierdurch des Volkes Wohlfahrt gründen wollte, und eines neuen Er-

ziehungssystems zu heilen. Man hatte schon in der letzten Hälfte des 18. Jahrhunderts erkannt, daß nur durch eine bessere Erziehung und Bildung der Jugend ein vaterländisches Bewußtsein erzeugt und „durch eine gemeinsame Auferziehung junger Eidgenossen von verschiedenen Religionen und Ständen die echte uralte Einmütigkeit, der sicherste Grundpfeiler der Republik, wieder hergestellt werden könne", wie der Präsident der „Helvetischen Gesellschaft", der Philanthrope Ulysses von Salis-Marschlins, sagt. Rousseaus sowie die philanthropischen Gedanken über die Erziehung hatten in der Schweiz einen fruchtbaren Boden gefunden; man lebte gleichzeitig in zwei Welten, in der bürgerlich kleinen und engen Welt der realen Verhältnisse und in einer Traumwelt der Ideale; Rückkehr zur Natur aus der Verkünstelung der Jetztzeit war das Losungswort, allgemeine Glückseligkeit das Endziel. Die Jugend glaubte die beengenden Fesseln des bürgerlichen Lebens durch Rückkehr zu landwirtschaftlichen Beschäftigungen abwerfen und dadurch den Anbruch einer besseren Zeit herbeiführen zu können; Männer der menschenfreundlichen That benützten ihre hervorragende bürgerliche Stellung dazu, um dem in der Erziehung und Bildung zurückgebliebenen Teil des Volkes aufzuhelfen. Der Landvogt Tscharner schrieb 1772 eine „Anweisung für Landschulmeister" und „Briefe über Erziehung der armen Landjugend"; man gründete eine Erziehungsanstalt für arme Mädchen und suchte die Besoldungen der Lehrer durch Sammlungen aufzubessern. So groß auch die Hemmnisse waren, die einer durchgreifenden Reform der Bildungsverhältnisse der Landbevölkerung sich entgegenstellten, der Sinn für die Hebung derselben war da, bevor die alte Eidgenossenschaft zusammenbrach und bevor Pestalozzi Einfluß gewann. Pädagogische Fragen wurden lebhaft mündlich und in Zeitschriften, besonders in dem von Bodmer geleiteten „Erinnerer" und in Iselins „Ephemeriden der Menschheit", erörtert; „Schulen," sagt Tscharner, „sind das allgemeinste, sicherste und beste Hilfsmittel zur Hebung des Volkes." Man glaubte besonders dem sozialen Elend dadurch abhelfen zu können, wenn man die armen Kinder in Anstalten auf dem Lande erziehe, in denen mit der allgemeinen Erziehung eine Ausbildung in landwirtschaftlichen oder mit der Landwirtschaft in Verbindung stehenden industriellen Arbeiten und Gewöhnung an die zukünftigen sozialen Verhältnisse dieser Kinder verbunden sei. Der Ratsschreiber Iselin in Zürich, ein Anhänger der Aufklärungsphilosophie und Förderer des Philanthropinismus, hatte 1779 in einer Schrift: „Versuch eines Bürgers über Verbesserung der öffentlichen Erziehung", Grundgedanken über Erziehung und Unterricht niedergelegt, die wenigstens in seiner Vaterstadt nicht ohne Beachtung blieben. Er fordert, daß die Erziehung in den ersten sechs bis acht Jahren nur der natürlichen Entwickelung zu folgen und diese zu fördern habe, in geistiger Hinsicht namentlich der Natur nicht voreilen, sondern nur das Kind gewöhnen solle, „alles genau zu bemerken und seine Seelenkräfte stärken und in Ordnung zu erhalten" und in sittlicher Hinsicht die Liebe zu den Eltern, aus der sich

dann die zu den Menschen und zu Gott entwickele, zu erzeugen habe. Diese erste Erziehung, mit der auch die Anfänge des elementaren Unterrichts an der Hand eines Elementarbuches verbunden sein sollte, soll im Hause geschehen, doch soll die Obrigkeit Anstalten für solche Kinder gründen, deren Eltern die Erziehung aus Mangel an Zeit nicht ausüben können. Vom achten Lebensjahr soll der Schulunterricht beginnen; das Fundament desselben soll durch den naturkundlichen Unterricht gelegt werden, daran soll sich der moralische Unterricht und an diesen der religiöse an der Hand der biblischen Geschichten anschließen, und dann soll noch die Geographie hinzukommen; Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und körperliche Übungen sollen dabei nicht vernachlässigt werden. Dieser Unterricht, dem besondere Elementarbücher zu Grunde liegen, soll vom 8.—11. Jahre, also in drei Schuljahren erteilt werden; auf ihm soll sich dann eine höhere Bildung, in der namentlich die Kulturgeschichte einen breiten Raum einnimmt, aufbauen. Planta hatte schon 1761 eine Erziehungsanstalt errichtet, welche später nach Marschlins verlegt wurde; die Schüler wurden zur Anschauung und zum selbstthätigen Erfassen des Lehrstoffes angeleitet, die Individualität wurde beachtet, die physische Erziehung besonders berücksichtigt und die Bildung des Charakters als Hauptaufgabe betrachtet, daneben wurden die Zöglinge in allerlei Handfertigkeiten (Drechseln, Papparbeiten u. dergl.) geübt. Auch bezüglich der Verbesserung des Landschulwesens zeigte sich in dieser Zeit ein reges Streben; im ganzen aber hat dieses Streben hier die notwendigen Verbesserungen mehr nur vorbereitet als wirklich ins Leben gerufen. Auch hier fehlte das allgemeine Interesse an der Volksbildung, die allgemeine Einsicht, daß der Staat das Recht und die Pflicht habe, die Volksbildung zu ordnen und zu leiten; auch hier konnte erst durch eine allgemeine und gewaltsame Erschütterung der staatlichen Verhältnisse, wie sie in der französischen Revolution in die Erscheinung trat, der Boden für eine Reform der Volksbildung geschaffen werden. Die Sehnsucht nach Befreiung von den feudalen Fesseln und der Glaube an die Verbesserungsfähigkeit der sozialen Verhältnisse und die Hebung der leiblichen und geistigen Wohlfahrt des Volkes war in vielen edlen Menschen lebendig; bei ihnen zeigte sich auch Verständnis für die Forderungen einer naturgemäßen Erziehung des Volkes.

Unter dem Einflusse dieser Zeitverhältnisse entwickelte sich Pestalozzis Geistesleben; mit einer gemüt- und phantasievollen Seele begabt, nicht geschult durch strenge Geisteszucht in den Kinderjahren, gab er seinen Geist im bürgerlichen Leben und im Studium allen humanen Anregungen hin, die auf ihn einwirkten. Die höheren Schulen von Zürich, die Pestalozzi besuchte, um Theologie zu studieren, standen damals in wissenschaftlicher Hinsicht ausgezeichnet gut; hier wirkten Bodmer u. a., welche die studierende Jugend mit den Idealen der klassischen Welt bekannt machten und in ihnen eine Weltanschauung erzeugten, die sich in Gegensatz zu den Strömungen der Orthodoxie,

des Pietismus und Rationalismus setzen mußte. Unter diesem Einfluß und bei der eigentümlichen Begabung Pestalozzis für alles, was seine Gemüts- und Willenskräfte ansprach, mußte er die Religion mit dem Gemüte in derselben Weise erfassen, wie sie später Schleiermacher erfaßt hat; „von meinem Schicksale also geführt, halte ich das Christentum für nichts anderes als für die reinste und edelste Modifikation der Lehre von der Erhebung des Geistes über das Fleisch, und diese Lehre für das große Geheimnis und das einzig mögliche Mittel, unsere Natur im Innersten ihres Wesens der wahren Veredlung näher zu bringen, oder, um mich deutlicher auszudrücken, durch innere Entwickelung der reinsten Gefühle der Liebe zur Herrschaft der Vernunft über die Sinne zu gelangen." Ihm war das Christentum die bis jetzt höchste Entwickelungsform der Religion, die in ihrer Entwickelung von „der irdischen, die Menschennatur an sich noch nicht höher hebenden Anbetung jedes Ehrfurcht erregenden Gegenstandes zur Erkenntnis eines einzigen Gottes" und dann zur Gesetzesreligion Israels, dann aber „zur Erhebung des Menschengeschlechts über alles Äußere der Formen des Gottesdienstes und aller Religionen zu ihrem ewigen, inneren, unwandelbaren Wesen zur erleuchteten Freiheit des Glaubens, die uns durch Jesum Christum gegeben ist", fortschritt. Sein Christentum war edles Menschentum, daher auch die praktische Seite desselben für ihn im Vordergrund steht; aber er fordert auch in seiner Achtung vor dem historisch Überlieferten und seiner Würdigung der Gebräuche die Kenntnis der heiligen Geschichte und die Regelmäßigkeit religiöser Handlungen. Ausreichend freilich zur Entwickelung der wahren Religiosität erscheint ihm beides nicht, und wo er von dieser spricht, weist er vor allem auf die Anschauung und Erfahrung des väterlichen Waltens und der sich herablassenden und erlösenden Liebe hin; nur aus der lebendigen Anschauung und Erfahrung kann nach seiner Ansicht der lebendige Glaube hervorgehen. Dieser Glaube muß sich lebendig bethätigen, muß den Menschen sittlich frei und sittlich leistungsfähig machen. Auch nach dieser Seite hin war die Bildung, die er in der höheren Schule in Zürich genoß, von Einfluß auf Pestalozzis Welt- und Lebensanschauung; allerdings war diese Bildung, wie die ganze humanistische Bildung seiner Zeit, einseitig idealistisch, ohne Beziehung zum realen Leben; „Unabhängigkeit, Selbständigkeit, Wohlthätigkeit, Aufopferungskraft und Vaterlandsliebe war das Losungswort unserer öffentlichen Bildung, aber das Mittel, zu allem diesem zu gelangen, das uns vorzüglich angepriesen wurde, die geistige Auszeichnung, war ohne genugsame und solide Ausbildung der praktischen Kräfte, die zu allem diesem wesentlich hinführen, gelassen." Ein idealischer Geisteszug, der Reichtum, Ehre und Ansehen geringwertig erscheinen ließ, lag in der Atmosphäre der Zeit, man schwärmte für die Rückkehr zur Natur, deren begeisterter Prophet Rousseau war; aber im Gegensatz zu Rousseau zeigte sich in diesem Geisteszuge eine sittliche Strenge und eine Hingabe für die erstrebten idealen Zwecke, die nicht ohne bestimmenden Einfluß

auf die Träger desselben bleiben konnten. So wirkten von allen Seiten philanthropische Einflüsse auf den jungen Pestalozzi ein; dazu kam, daß er bei seinem Großvater, einem Landgeistlichen, das Volk in seinem Leben und Treiben kennen gelernt hatte. Es regte sich nun in ihm der Gedanke, etwas zur Verbesserung der ländlichen Erziehung und damit der Lage des Volkes beizutragen; im Kinde des Volkes sah er Kräfte schlummern, diese wollte er wecken. Dieser Wunsch erhielt durch Rousseaus „Emil", der bald nach seinem Erscheinen (1761) in Pestalozzis Hände geriet, einen neuen Antrieb. „Mein im höchsten Grade unpraktischer Traumsinn," so sagt er, „wurde von diesem ebenso im höchsten Grade unpraktischen Traumbuche enthusiastisch ergriffen. Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emils ansprach und forderte. Die Hauserziehung sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe. Auch das durch Rousseau neubelebte idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größeren, segensreichen Wirkungskreis für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun notwendig und möglich sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hindeutete und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und sogar meines Vaterlandes einigen thätigen Einfluß zu erhalten." Diesem Bestreben, den Armen und Verlassenen im Volke durch eine bessere Erziehung aus ihrem Elende zu helfen, gab Pestalozzi in einem Artikel, der 1765 in dem von Bodmer u. a. ins Leben gerufene Blatt, der „Erinnerer", erschien, Ausdruck.

Pestalozzi kam aber bald von dem Gedanken, die Rechtswissenschaft zu studieren, ab, da er bei seiner politischen Gesinnung auf eine Stellung in Zürich nicht rechnen konnte; er faßte, wie andere junge Männer angeregt durch das Interesse, welches Rousseau für das Leben in der Natur erweckt hatte, den Entschluß, sich dem Landbau zu widmen, um in und mit dem Volke wirkend durch Errichtung einer eigenen Musterwirtschaft dem Volke und insbesondere den Ärmeren im Volke den Weg zu zeigen, auf dem sie sich zu einem menschenwürdigen Dasein emporarbeiten könnten. Nachdem er die Landwirtschaft erlernt hatte, erwarb er das verödete Landgut „Neuhof" bei Birr in der Nähe der Habsburg, verheiratete sich und fing an zu wirtschaften, um hier die geplante Musterwirtschaft nach dem Vorbild seines Lehrherrn einzurichten und dadurch den Wohlstand und die Sittlichkeit zu heben. Allein ungünstige Verhältnisse, hauptsächlich aber Pestalozzis praktisches Ungeschick richteten ihn bald zu Grunde; „der Traum meines Lebens,

die Hoffnungen eines großen, segensvollen Wirkungskreises um mich her, der in einem stillen, häuslichen Kreise seinen Mittelpunkt finden sollte, waren nun völlig dahin," sagt er. Nun machte er den Neuhof zu einer Erziehungsanstalt für arme Kinder, um ihn damit zu einem festen Mittelpunkt seiner volkswirtschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen zu erheben. Pestalozzi hatte die Überzeugung gewonnen, daß die verwaisten und verwahrlosten Kinder, die hungernden und verkommenen Gestalten, „ohne Mut und Leben, zu keiner Menschlichkeit, zu keinen Kräften sich und dem Vaterlande emporwachsen", daß nicht das frühe und späte Arbeiten die körperliche und geistige Entwickelung dieser Kinder hemme, sondern der Mangel an den notwendigen Lebensbedürfnissen und der Erziehung. Die Arbeit sollte einerseits den Kindern ihren Lebensunterhalt bieten, anderseits als Übungs- und Bildungsmittel ihrer Kräfte dienen; nicht durch Wohlthätigkeit, sondern durch Entwickelung der in dem Menschen, auch im ärmsten, liegenden Kräfte sei der Menschheit zu helfen. Alle Volksbildung ist daher Anleitung zu richtiger Entfaltung und Verwertung der im Menschen liegenden Arbeitskräfte, — von diesem Gedanken ging Pestalozzi bei der Gründung seiner Anstalt aus. Fünfzig arme Kinder sammelte er um sich, beschäftigte sie im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Weben, Spinnen und anderen Handarbeiten, womit sie ihren Lebensunterhalt verdienen sollten; daneben wurden sie von Pestalozzi unterrichtet. Er wollte damit zeigen, daß man mit den gewöhnlichen „Gnaden- und Erbarmungsmitteln", wie er die damaligen Armen- und Waisenhäuser nennt, der Armut nicht helfen könne, sondern die jedem Menschen innewohnenden Kräfte des Leibes und Geistes durch Arbeit entwickeln, beleben und selbständig machen und so den Menschen auf eigene Füße stellen, zur Selbständigkeit heranbilden müsse, damit er sich selber helfen und ein menschenwürdiges Dasein führen könne. Aber auch hier zeigte sich Pestalozzis praktisches Ungeschick; er verband Fabrik- und Handelsthätigkeit mit der Erziehung, nahm viele Kinder auf, welche in der Verwahrlosung schon zu weit vorgeschritten und durchs Betteln der Arbeit entwöhnt waren und daher, oft unter Mithilfe ihrer Eltern, aus der Anstalt entflohen. Bei den Zeitgenossen und den Behörden fand Pestalozzi kein Verständnis und keine Unterstützung; andere, die sich anfangs für seine Bestrebungen interessierten, verloren Geduld und Ausdauer, um das Zeitigen der Früchte abzuwarten und entzogen dem Stifter den Beistand; unter Verlust des größten Teils seines Vermögens mußte er 1780 die Anstalt auflösen. Pestalozzi hatte aber Gelegenheit gehabt, die Individualitäten der Kinder genau zu beobachten und in Erziehung und Unterricht derselben reiche Erfahrungen zu sammeln. „Indessen," so sagt er, „hatte ich in der unermeßlichen Anstrengung meiner Versuche unermeßliche Wahrheit gelernt und unermeßliche Erfahrungen gemacht, und meine Überzeugungen von der Richtigkeit der Fundamente, Ansichten und Bestrebungen war nie größer als in dem Zeitpunkte, in dem sie äußerlich ganz scheiterten. Auch wallte mein Herz immer un-

erschüttlicher nach dem nämlichen Ziel, und ich fand mich jetzt in einer Lage, in der ich einerseits die wesentlichen Bedürfnisse meiner Zwecke, anderseits die Art und Weise, wie die mich umgebende Welt über den Gegenstand meiner Bestrebungen in allen Ständen und Verhältnissen wirklich denkt und handelt, erkennen und mit Händen greifen lernte".

Trotz allen Mißgeschickes behielt Pestalozzi den Lebenszweck, wie er ihn jetzt deutlich erkannt hatte, fest im Auge; „mitten im Hohngelächter der mich wegwerfenden Menschen hörte der mächtige Strom meines Herzens nicht auf, einzig und einzig nach dem Ziele zu streben, die Quellen des Elends zu verstopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah, und meine Kraft stärkte sich, mein Unglück lehrte mich immer mehr Wahrheit für meine Zwecke." Was so sein Innerstes, sein ganzes Denken und Fühlen bewegte, das drückte er in einem Aufsatze aus, der in demselben Jahre, in dem er die Anstalt auf dem Neuhof auflöste, erschien; es sind dies die „Abendstunden eines Einsiedlers". Sie enthalten in knappen Zügen Pestalozzis Streben, welches darauf hinausging, jedem Menschen, auch dem niederen Volke, zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen. Es sind inhaltreiche Aphorismen, welche zusammenhanglos erscheinen, jedoch ein wohl durchdachtes Ganzes bilden. Sein Blick richtet sich zunächst auf das Wesen des Menschen, denn wer den Menschen erziehen will, muß sein Wesen, seine Natur und Bestimmung erforschen und seine wahren, zur Befriedigung seines Innersten notwendigen Bedürfnisse kennen lernen. „Befriedigung unseres Wesens in seinem Innersten, dich zu suchen und nach dir zu forschen, ist Ziel und Bestimmung der Menschheit; der Segen der Welt ist gebildete Menschlichkeit. Der Mensch auf dem Throne und der Mensch im Schatten des Laubdaches, sie sind sich ihrem Wesen nach alle gleich. Nur die Erkenntnis dieses Wesens, des Innern meiner Natur, führt mich den sicheren Weg zur Vervollkommnung derselben, während die bloße Kunst ohne jede Erkenntnis und der Zufall in die Irre führen. Alle Menschheit ist in ihrem Wesen sich gleich und hat zu ihrer Befriedigung nur eine Bahn; darum wird die Wahrheit, die rein aus dem Innersten unseres Wesens geschöpft ist, allgemeine Menschenwahrheit sein. Alle reinen Segenskräfte der Menschheit sind nicht Gaben der Kunst oder des Zufalls; im Inneren der Natur aller Menschen liegen sie mit ihren Grundanlagen, ihre Ausbildung ist allgemeines Bedürfnis der Menschheit. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen. Die Natur enthüllt alle Kräfte der Menschheit durch Übung, und ihr Wachstum gründet sich auf Gebrauch." Obenan steht die sittliche Bildung, „denn alle Menschenweisheit beruht auf der Kraft eines guten, der Wahrheit folgsamen Herzens; dies ist der Zweck der allgemeinen Bildung, auch der niedersten Menschen, welchem alle Berufs- und Standesbildung untergeordnet sein muß. Der Kreis des Wissens, den der Mensch bedarf, beschränkt sich auf die nächsten Verhältnisse und dehnt sich von da kon-

zentrisch aus; denn auf dem festen Grunde der Kenntnis seiner nächsten Verhältnisse ruht die wahre Weisheit des Menschen. Man darf daher den Geist der Kinder nicht vorzeitig in ferne Weiten drängen, sie dürfen sich nicht in das Gedränge von Wortlehren und Meinungen hineinwagen, ehe sie Realkenntnisse wirklicher Gegenstände erworben haben. Aber du lebst nicht für dich allein auf Erden, darum bildet die Natur auch für äußere Verhältnisse und durch sie; mit der individuellen Bildung muß daher die Bildung für die menschliche Gesellschaft Hand in Hand gehen. Die häuslichen Verhältnisse der Menschheit sind die ersten und vorzüglichsten Verhältnisse der Natur; sie sind daher die ersten und wichtigsten für seine soziale Bildung. Aber nur im Glauben an Gott den Vater findet der Mensch Kraft und Weisheit; er ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, er ist der Menschheit in ihrem Innersten eingegraben und muß daher Grundlage aller Menschenbildung sein. Er findet seine natürliche Entwickelung in dem auf Dank und Liebe sich gründenden Kindesverhältnis in der Familie; der Glaube an Gott und das Kindesverhältnis zu ihm ist das segnende Band jeder nationalen Gemeinschaft." Die Aphorismen erschienen in den „Ephemeriden der Menschheit", welches Blatt von dem Philanthropen Iselin herausgegeben wurde, und blieben unbeachtet; denn einerseits war ihr Inhalt für viele zu philosophisch, die Form aber zu sententiös und der Ausdruck oft unklar; andere, die Gebildeten, wollten mit dem Volke nichts zu thun haben.

Praktischer gestaltet und in epischer Form stellte Pestalozzi seine pädagogischen Ideen in seiner Volksschrift „Lienhard und Gertrud" (1781) dar; es war sein „erstes Wort an die Armen und Verlassenen im Lande und an das Herz derer, die an Gottes Statt für die Armen und Verlassenen stehen, sein erstes Wort an die Mütter und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann". Die Mahnung des Dichters: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben", hat Pestalozzi in „Lienhard und Gertrud" buchstäblich erfüllt. Wahrscheinlich hat ihm dabei Rousseaus „Emil und Sophie" als Vorbild vor Augen geschwebt; aber es ist nicht, wie das Rousseausche Werk, ein Phantasiebild, sondern Wirklichkeit und hat nicht bloß das Glück eines einzelnen Individuums, sondern das der Familie, der Gemeinde und des Staates im Auge. Auf dem Neuhof hatte er als Erzieher und Lehrer der Kinder des Volkes reichlich Erfahrungen gesammelt, die er hier verwertete; die besten Geister dieser Zeit (1780—1790) waren von der Notwendigkeit der Umwandlung des sozialen Lebens zum Besseren überzeugt, ein humaner und philanthropischer Geist hatte in den Kreisen der Regierungen wie der Regierten immer mehr Gebiet erobert, und viele suchten nach Kräften die sozialen Schäden zu heilen. Alles das hat Pestalozzi in seinem Buche verwertet; er will den Erziehern, der Obrigkeit und den Staatsmännern ein Bild von der wahren Lage des Volkes, von ihren Pflichten und zugleich den Weg zur Erfüllung derselben durch eine von der Lage des Volkes und seinen natürlichen Verhältnissen ausgehende bessere

Volksbildung zeigen. Es ist zunächst ein Volksbuch im edelsten Sinne des Wortes; in ihm entwirft Pestalozzi auf dem düsteren Hintergrund des verlotterten Feudalstaates Gestalten von großer Lebendigkeit, Natürlichkeit und Wahrheit, ideale Gestalten, zu denen man bewundernd, aber auch sich selber prüfend und richtend hinaufblickt, daneben auch andere Gestalten, welche einerseits Schwäche und Charakterlosigkeit, anderseits die Verworfenheit zeigen, zu welcher der Mensch herunterſinken kann. In lebendiger, epischer Darstellung führt Pestalozzi den Leser in das Leben und Treiben des Dorfes Bonnal ein, dessen Bewohner auf einer tiefen Stufe sittlicher Verkommenheit, die vor allem in der Person des Vorstehers (Vogts) Hummel zu Tage tritt, stehen; dieser, auf unehrliche Weise zu seiner Stellung gelangt, benutzt seine Machtbefugnis zum Verderben der Bauern, verführt als Wirtshausbesitzer die Familienväter zum Trinken und Spielen, entfremdet sie der Arbeit und macht sie zu seinen Schuldnern. Er ist ein Mensch, der alle seine Kräfte, alle Hilfsmittel eines reichen Geistes in den Dienst der Schurkerei stellt, der durch grenzenlose Verwahrlosung und schlechte Erziehung in der Jugend zu einem charakterlosen, aber abgefeimten Menschen geworden ist, der es versteht, sich mit einem Schein von Rechtschaffenheit und Ehrbarkeit zu umgeben, so daß er zum Vogt des Dorfes ernannt wird, als welcher er nun seiner teuflischen Natur den weitesten Spielraum lassen kann. So beutet er das ganze Dorf aus und schont selbst das Eigentum seines gutmütigen Herrn, des Schloßherrn Arner, nicht. Mit seinen Helfershelfern zieht er auch dem gutmütigen, braven, fleißigen, geschickten und sparsamen, aber unpraktischen, unselbständigen und energielosen Maurer Lienhard durch betrügerisches Spiel die Batzen aus der Tasche und verleidet ihn zum Trinken und Schuldenmachen. Lienhards Frau Gertrud ist eine Musterfrau und Idealmutter, zugleich eine Repräsentantin der vielen bedauernswerten Frauen, denen ein hartes Geschick zu wenig irdischen Gütern und neben einem schwachen, pflichtvergessenen Mann eine übergroße Kinderzahl gegeben hat, deren Versorgung und Erziehung fast allein auf ihren Schultern liegt, während der Mann im Wirtshaus den geringen Verdienst verjubelt und verpraßt. Wie eine Löwin kämpft sie um ihr Glück, um ihr Heim, um ihre Kinder und deren Vater; sie rafft sich auf, reißt ihren Mann mit sich fort, geht ins Schloß, wirft sich vor dem Schloßherrn nieder und klagt Arner ihre Not, dem nun auf einmal ein Licht aufgeht. Er rettet sie und viele Unglückgenossen aus den Krallen des blutgierigen Raubtieres und macht dieses vollständig unschädlich; eine bessere Zeit beginnt nun für das Familienleben Gertruds, sowie für ihr Heimatsdorf. Wir sehen Gertrud als Hausfrau, welche das Gefühl der Zusammengehörigkeit aller Familienglieder stärkt, ihrem Manne den Aufenthalt im Hause angenehm macht und ihm Sinn für die häuslichen Freuden beizubringen weiß; wir sehen sie auch als Mutter und Erzieherin ihrer Kinder, die sie zur Arbeit anleitet, damit sie den geringen Verdienst des Vaters vergrößern, aber sie auch zu verständigen, sittlichen und religiösen

Menschen erzieht. Sie pflanzt in die Herzen ihrer Kinder die ersten Keime der Teilnahme und des Wohlwollens, stärkt das Gedächtnis des Willens, weckt die Selbstbeobachtung und leitet zur Selbstregierung; wie sie im allgemeinen Heiterkeit und Frohsinn um sich verbreitet, so gönnt sie ihren Kindern frohes Spiel nach der Arbeit, straft aber mit Energie und Liebe ihre Fehler, sie knüpft alle Lehren an ihre nächsten Verhältnisse an, auch die in der Religion, welche ihr Quelle der Sittlichkeit ist. Wie Gertruds Familienleben sich neu gestaltet, so gestaltet sich auch das Gemeindeleben neu. Arner, der Schloßherr, die leitende, treibende Kraft, der Mittelpunkt des dörflichen Lebens, ist ein edler Mann, dessen menschenfreundliches Herz sich über das sittliche und ökonomische Elend seines Volkes erbarmt, der mit Geduld und Selbstverleugnung, mit väterlicher Milde und Nachsicht, aber mit zielbewußter Hand und überlegener Erfahrung, mit erleuchtetem, gebildetem Geist und festem Willen, unterstützt von einem edlen Geistlichen und einem welterfahrenen, von seiner Aufgabe durchdrungenen Lehrer dem Ziel zustrebt und das Volk zur Freiheit, Selbständigkeit und Sittlichkeit erzieht. Nicht durch Almosen, sondern durch Anhalten zur Arbeit und Sparsamkeit sucht Arner den Volkswohlstand zu heben; dem Wirtshausleben wird Einhalt geboten, dem Müßiggange gewehrt, das Haus zur Stätte des Friedens gemacht und die Lust an der Arbeit erweckt. Der Geistliche übt unter den schwierigsten Verhältnissen sein Amt aus; er ist ein abgesagter Feind alles Maulchristentums und fanatischen Eifers, hat einen scharfen psychologischen Blick und reiche Erfahrung, treibt praktisches Christentum und ist Sitten- und Erbauungsprediger. Mit kundiger Hand greift er in die Tiefe der Volksseele hinein und benutzt die Ereignisse in seiner Gemeinde, um auf Gemüt und Gewissen zu wirken; er ist teilnehmender Freund, Tröster und Berater der Familien. Neben seinem praktischen und nüchternen Sinn hat er sich aber doch zu einem Idealisten ausgebildet, dessen Seele von hohen Idealen für Menschenwohl und Menschenglück erfüllt ist. Aber Arner und der Geistliche erfahren, daß, soll von Grund auf geholfen werden, aus der Jugend ein neues Geschlecht herangebildet werden müsse; da jedoch sich solche Mütter wie Gertrud selten finden, so bedarf die häusliche Erziehung einer Ergänzung durch die Schulerziehung, die aber in der engsten Beziehung zur Familienerziehung stehen soll. Der Schulmeister des Ortes ist ein verkommener Mensch, der, wie viele seiner Standesgenossen damaliger Zeit, das Schulhalten als Handwerk, nebenbei aber auch ein wirkliches Handwerk betreibt. Hier muß vor allen Dingen für Abhilfe gesorgt werden; „der Kerl, den man Schulmeister heißt, muß fortgejagt" und durch einen rechtschaffenen Mann ersetzt werden. Zum Glück findet sich ein solcher in dem Lieutenant Glülphi, der als Feldmesser angestellt war und Privatunterricht erteilte, wobei sich seine natürliche Anlage zum Lehrer zeigte. Mit vollem Eifer und gründlich ging man ans Werk; in die engste Beziehung zur Familie sollte die Schule treten. „Aller Unterricht," so sagte man sich, „der nicht Herz, Geist und Hand

zugleich ergreift, steht insoweit nicht mit dem Geiste und Wesen des häuslichen Lebens in Übereinstimmung", sondern im Widerspruch; soll also diese Übereinstimmung stattfinden, so muß der Unterricht die Mittel „in Übungen suchen, die, indem sie das Herz, den Geist und die Hand des Kindes zugleich ergreifen, geeignet sind, das reine Fühlen, das richtige Denken und das vollendete Können, das der Unterricht bezweckt, gemeinsam zu erzielen und dem Kinde durch das Leben selber habituell und gleichsam zur anderen Natur zu machen." Man ging daher zu Gertrud und sah, wie sie ihre Kinder arbeiten lehrte und in Verbindung mit der Arbeit erzog und unterrichtete; „sie sahen, daß in allem, was ihre Kinder vom Morgen bis an den Abend thaten, ihr Kopf, ihr Herz und ihre Hand, folglich die drei Grundkräfte, von denen alles Denken, Fühlen und Handeln der Menschen ausgeht, gemeinsam und in Übereinstimmung unter sich selbst angesprochen, belebt, beschäftigt und gestärkt werden." Der Anblick der Erziehungsthätigkeit Gertruds ergriff Glülphi so, daß er ausrief: „Ich muß Schulmeister werden in Bonnal." An Gertrud hatte er ein Vorbild für seine Lehrthätigkeit. So sehr sie sich Mühe gab, die Arbeitsthätigkeit ihrer Kinder zu entwickeln, so wenig beeilte sie sich, dieselben frühe lesen und schreiben, wohl aber, sie frühe recht und bestimmt reden zu lehren. Das Reden aber knüpfte sie an das Leben in seinem ganzen Umfange, wie es auf ihre Kinder wirkte, an; sie redete über ihnen bekannte Gegenstände eigentlich nur dafür und nur darum mit ihnen, um die Thatsache des Lebens, die Eindrücke seiner Anschauungen und die Folgen seiner Erfahrungen in Rücksicht dieser Gegenstände nach ihren Verhältnissen auch durch die Sprache zu fördern. Was sie wissen, wissen sie nicht halb, sie wissen es, wie es ihnen in ihren Umgebungen, durch gereifte Anschauungen und ihre Kräfte entfaltende Übungen zum klaren Bewußtsein gebracht worden, und da sie alles, was sie konnten, auch belebte, konnten sie sich über das, was sie wußten, zwar einfach, aber ebenso bestimmt und kraftvoll ausdrücken. Ihr Lehren legte eigentlich nichts in sie hinein, es entfaltete nur die Kräfte, die in ihnen selbst lagen und durch welche sie das, was sie äußerlich erkannten, in sich selbst aufnahmen und als einen reinen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes erkannten." So lehrte sie ihren Kindern im Anschluß an das Leben auch das Rechnen und machte sie mit dem Leben der Natur bekannt. Dieser Unterricht war das Vorbild zu Glülphis Unterricht; er läßt seine Schule von Gertrud einrichten. Den Unterricht verbindet er, um die Schule mit dem Leben in Verbindung und für dasselbe vorbilden zu lassen, mit der Arbeit; da sich die Bewohner von Bonnal mit der Baumwollenspinnerei beschäftigen, so wird die Schule dafelbst eine Industrieschule, wie sie Pestalozzi auf dem Neuhof erstrebt hatte. Glülphi ist ein Musterlehrer; nur ein Mann mit einem solchen weiten Gesichtskreis und einer solchen idealen Weltanschauung, einer solchen umfassenden Bildung, mit reichen praktischen Kenntnissen und Fertigkeiten

auf den hauptsächlichsten Gebieten menschlicher Thätigkeit, mit solcher aufopferungsfähigen Menschenliebe, mit großer Menschenkenntnis und Gewandtheit im Umgang mit Menschen aller Klassen, nur so ein Mann war im stande, eine solche Kulturarbeit in dem Dorfe zu lösen. Er ist ein entschiedener Seelenforscher; „er kannte seine Kinder in acht Tagen besser als ihre Eltern sie in acht Jahren nicht kannten, er beobachtet sie, wo er kann, wie der eine das und der andere dies angreife, und erforschet so von ferne, was aus einem jeden zu machen.“ Wie er für die Bildung des Gemüts seiner Kinder sorgt, so sucht er auch den Verstand aufzuklären; er lehrt sie sehen und hören, selbstthätig beobachten und so durch Arbeit und Fleiß ihre geistigen Kräfte stärken. Eine harmonische Ausbildung aller menschlichen Kräfte ist sein Ziel, und dem geht er ohne Wanken und mit Überwindung aller Hindernisse entgegen; er setzt allen Unterricht in Verbindung mit dem Leben, auch den Religionsunterricht, „so daß es immer scheint, als rede er mit den Kindern von Vater und Mutter, von Haus und Heimat, kurz — von Sachen, die sie auf der Welt nahe angehen“. Eine solche Kulturarbeit, wie sie in Bonnal vollbracht wird, kann aber nur auf die Dauer Erfolg haben, wenn sie der Staat sanktioniert und sich ihrer annimmt. Es gilt daher, die beiden Vorurteile, daß dem Volke zu helfen eine Unmöglichkeit und Volksbildung dem Staate gefährlich sei, zu widerlegen; Pestalozzi zeigt deshalb, daß erhöhte Volksbildung und gesteigerter Volkswohlstand die vorzüglichsten Mittel zur Erhöhung der Staatsmacht sind und daß Bildung und Wohlsein der Einzelnen mit der Blüte des Staates in engster Verbindung stehen. Der Herzog sendet endlich einen Untersuchungsausschuß nach Bonnal, um Einsicht von den Arnerschen Einrichtungen zu nehmen; er kommt schließlich selbst und überzeugt sich, daß die Ideale wirklich erfüllt und also auch erfüllbar sind. Von der stillen Hütte Gertruds erweitert sich also der Blick auf die Gemeinde und den Staat, auf die ganze civilisierte Menschheit, von der Ordnung des Hauswesens auf Politik, Recht und Religion, auf die sämtlichen Ideenkreise der Menschheit. Die Volksschrift beantwortet in ihrer Gesamtheit die Fragen: 1. Durch welche Ursachen sinkt ein Volk in Verwahrlosung und Verdorbenheit? 2. Welche Mittel liegen im Volk selbst zu seiner sittlichen, geistigen und bürgerlichen Wiedergeburt? 3. Welche Anstalten und Einrichtungen müssen getroffen werden, um das Volksleben in allen Ständen zu veredeln? Pestalozzi erkannte in ihr nur „eine geratene, malerische Darstellung des ganzen Umfanges der Grundsätze und Gesichtspunkte der Idee der Elementarbildung“, die er zwanzig Jahre später in seiner pädagogischen Hauptschrift „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ als „das Fundament aller Erziehungs- und Unterrichtsmittel zu erkennen anfing und seither in der ganzen Zeitfolge meiner pädagogischen Bestrebungen sowohl in ihrem Wesen immer tiefer zu erforschen, als in ihrer Ausübung und Einführung praktisch zu erproben gesucht habe“. Der Enthusiasmus, mit dem der erste Teil der Schrift empfangen wurde, verminderte sich schon beim

zweiten Teil, und der dritte und vierte fanden wenig Leser, was zum Teil wenigstens durch die Breite der Darstellung mit eingeflochtenen Reflexionen mit verschuldet war. Dasselbe Schicksal traf Pestalozzis zweites Volksbuch „Christoph und Else", in welchem er die in „Lienhard und Gertrud" enthaltenen Ideen näher erörterte. Pestalozzis Hoffnung, als Schriftsteller einflußreich wirken und, abgesehen von seinem Unterhalt, auch sein Gemüt befriedigen zu können, schwanden dahin. Aber ein Gedanke wurde in ihm immer lebendiger, nämlich der, daß die Erziehung des Volkes das Heilmittel des sozialen Elends sei und daß alles Hoffen auf eine bessere Zeit ein Traum bleiben werde, so lange man die Hilfe nur in Veranstaltungen und Verordnungen von oben herab, in von außen an die Erwachsenen herangebrachten Unterstützungen suche; Erneuerung des Volkslebens auf religiös-sittlicher Grundlage durch Erziehung und Bildung der Jugend zu leiblicher und geistiger Gesundheit, schlichter Frömmigkeit und zu einem thätigen, zufriedenen und heiteren Leben innerhalb der Schranken, die einem jeden von Natur gegeben sind, das ist nach Pestalozzis Ansicht das einzige Mittel zur Rettung des Volkes und zur Heilung der sozialen Schäden. Als Grundlage dieser Erziehung fordert Pestalozzi ein gesundes Familienleben und wendet sich daher gegen alles, was einem gedeihlichen Familienleben hinderlich sein kann; er hat die feste Überzeugung, daß nur durch die Gewöhnung des Volkes an Arbeit, Fleiß, Ordnung und Sparsamkeit, vor allem aber durch eine tüchtige Erziehung und Bildung der Jugend innerhalb eines geordneten Familienlebens dem sozialen Elend abgeholfen werden kann. Den Mittel- und Stützpunkt der Familie erblickt Pestalozzi in der Mutter; „ich will die Erziehung des Volkes in die Hände der Mütter legen", das ist der rote Faden, der durch das ganze Volksbuch hindurchgeht. Aber Pestalozzi lenkt auch weiterhin sein Augenmerk auf die Hebung des Gemeindelebens und erblickt als Ergänzung der Familienerziehung die Schulerziehung. Die Prinzipien der Erziehung durch Haus und Schule, die in den „Abendstunden" nur mit kurzen Sätzen aphoristisch ausgesprochen sind, hat er in „Lienhard und Gertrud" ausführlich dargelegt; sie finden sich zusammengefaßt in den Worten: „Die Erziehung ist die erleuchtete Sorgfalt unseres Geschlechts für die Entfaltung und Bildung des ganzen Umfanges der Kräfte unserer Natur, wie sie in unsern Kindern liegen; das letzte Resultat der Menschenbildung aber, die wahre Menschlichkeit, ist nur durch Unterordnung der Ansprüche unserer geistigen und physischen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität unseres Geschlechts zu erzielen".

Pestalozzi hatte aber doch durch seine Volksschrift „Lienhard und Gertrud" die Augen der Zeitgenossen und sogar diejenigen von Staatsmännern und Fürsten auf sich gerichtet; die Schriften der Philanthropen und die Vorboten der französischen Revolution hatten für die Aufnahme seiner Ideen den Boden zubereitet. Er hatte ja gezeigt, wie

sich die sozialen Verhältnisse im Anschlusse an die Wirklichkeit verbessern und die Wohlfahrt des Volkes und des Staates heben ließ, aber auch, daß Volkswohlfahrt ohne Volksbildung nicht möglich war; er erschien daher den für das Wohl des Volkes besorgten Staatsmännern und Gesellschaften besonders geeignet, durch Lehre und Beispiel für die Realisirung der volksbeglückenden Ideen wirken zu können. An Ehrenbezeugungen und Ermutigungen zum Weitergehen auf dem eingeschlagenen Weg fehlte es daher nicht; auch Hoffnungen zur Verwendung im Staatsdienste machte man ihm; allein über die Bewegungen, welche die französische Revolution hervorrief, geriet alles in Vergessenheit, auch Pestalozzi und seine Ideen. Da erhob der Einsiedler vom Neuhof noch einmal seine Stimme, um in den „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts“ aufs neue den Zeitgenossen seine Erfahrungen und Ansichten über die bürgerlichen und sittlichen Zustände vor Augen zu führen (1799). Er wollte darin die Fragen beantworten: Wie ist die jetzige Menschheit das geworden, was sie wirklich ist, und wie kann sie werden, was sie nicht ist und sein soll? Von Rousseauschen Ideen geleitet, nimmt er einen dreifachen Zustand der Menschheit an, den Zustand der rohen Natur, den gesellschaftlichen Zustand und den Zustand der Erhebung zur Sittlichkeit. „Der Mensch, wie er aus der Hand der Natur kommt, ist ganz Unschuld“, ist ganz ein Werk der Natur und somit der Naturnotwendigkeit. Unbefriedigtes Bedürfnis, Gefühle der Schwäche und Ohnmacht führen den Menschen zum gesellschaftlichen Zustand, in welchen er als ein verdorbener Naturmensch eintritt; er hat dabei den Zweck, die Folgen, die sein tierisches Verderben auf seine tierische Glückseligkeit hat, zu mildern und sich durch die Schranken dieses Zustandes sicher zu stellen, seine Bedürfnisse leichter und sicherer zu befriedigen. Aber der Mensch fühlt sich auch in diesem Zustande nicht befriedigt, denn seine tierische Natur liegt in beständigem Kampfe mit den Schranken, welche durch die gesellschaftlichen Verhältnisse und Verträge gegeben sind; deshalb muß das Streben des Menschen dahin gehen, zur höchsten Würde seiner Natur, „zu dem freien menschlichen Willen und der auf demselben ruhenden sittlichen Kraft“ seiner Natur sich zu erheben. „Dies vermag ich aber nur als Werk meiner selbst; ich werde gänzlich nur durch mich selbst, durch meine eigene Kraft sittlich. Durch Sittlichkeit erhebe ich mich zu der obersten Höhe, zu der sich meine Natur, nach ihrer Vollendung strebend, erheben kann, zur Kinderunschuld, zu der göttliche Kräfte und göttliche Gnaden meine Natur fähig machen. Erziehung und Gesetzgebung müssen diesem Gange der Natur folgen“; sie müssen ihm das tierische Wohlwollen durch das häusliche Leben in ein menschliches Wohlwollen umwandeln und ihn endlich „zu der Kraft emporheben, durch die er allein im stande ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst wieder herzustellen und sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder zu dem friedlichen, gutmütigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines tierischen Zustandes auch

war." Allein auch dieser Ruf an die Menschheit fand wenig Gehör, ja die Form desselben, die geschraubte und gewundene Darstellung seiner Gedanken rief Hohn und die Behandlung der Religion Anstoß hervor. „Die Religion," sagte er, „ist mir selbst ein Werk der Natur, ein Werk des Geschlechts und ein Werk meiner selbst. Göttlich ist die Religion einem jeden Menschen nur insoweit, als sie ihm selbst ein Werk seiner selbst ist. Das Christentum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen."

Durch alle diese Mißerfolge mußte in Pestalozzi der quälende Gedanke von der „Nutzlosigkeit seines Daseins" erzeugt und er dadurch im Gemüt verbittert werden; es war daher zu natürlich, daß er, der bis dahin ein Apostel der friedlichen Reformen gewesen, sich in dem folgenden Jahrzehnt mit steigender Sympathie den durch die französische Revolution hervorgerufenen Reformbewegungen im schweizerischen Staatsleben zuwandte. Die helvetische Staatsumwälzung von 1798 brachte Männer ans Ruder, welche den Aufgaben der Kultur das größte Interesse zuwandten, das Ideal des Staatswesens in der Glückseligkeit des Volkes sahen und durch ihre Maßnahmen auf dieselbe hinzuwirken suchten; Pestalozzi sah darin die Morgenröte einer neuen Zeit, schrieb Broschüren und Flugschriften und nahm die Redaktion eines Volksblattes an, um das Volk für diese Zeit mit ihren neuen Einrichtungen vorzubereiten. Die neue Regierung ließ auch wirklich ein Unterrichtsgesetz vorbereiten und faßte die Ernennung von Erziehungsräten und Schulinspektoren und die Errichtung von Lehrerbildungsanstalten ins Auge; sie wies auch Pestalozzi einen seinen Neigungen und Wünschen entsprechenden Berufskreis an, indem sie ihm die Leitung des Waisenhauses in Stanz übertrug. Französische Truppen hatten den Kanton Nidwalden verheert und Stanz verbrannt; eine Menge vater- und mutterloser Waisen irrten umher. Die Regierung errichtete daher in Stanz ein Waisenhaus und berief Pestalozzi zum Leiter desselben. So betrat er den für ihn allein richtigen Weg, die Erfüllung seiner Menschheitspläne von unten herauf als Erzieher zu versuchen; er war den Waisen Mutter, Vater und Lehrer, ja Hausknecht und Magd zugleich, er wollte sie erziehen und mit den einfachsten Hilfsmitteln, mit der sie umgebenden Natur, den eigenen Bedürfnissen und der immer in ihnen regen Thätigkeit bilden. Er wollte durch Erwecken ihres Zutrauens und Gewinnung ihrer Anhänglichkeit zunächst eine sittliche Gemütsstimmung in den ganz verkommenen Kindern erzeugen und sodann zeigen, wie der Volksunterricht in seinen untersten Stufen zu vereinfachen und dadurch die wesentlichen Mittel desselben der Wohnstube näher gebracht werden können. Alles Lernen ordnete er dem höheren Gesichtspunkte unter, ihren besseren Sinn allgemein anzuregen und das Naturverhältnis, in dem sie untereinander und unter seiner Leitung lebten, mit voller Kraft auf sie wirken zu lassen; „ich kannte keine Ordnung, keine Methode, keine Kunst, die nicht auf den einfachen Folgen der Überzeugung meiner Liebe gegen meine Kinder ruhen

sollten." Das Arbeiten sah er als körperliche Übung zur Arbeit und Verdienstfähigkeit und das Lernen als Übung der Seelenkräfte an; dabei befolgte er den Grundsatz, daß alles bis zur Vollkommenheit gebracht werden müsse. Die vorgerückteren Schüler mußten bald seine Gehilfen und Mitarbeiter werden. „Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählich die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen; wie die Mütter die erste Nährerin des Physischen ihres Kindes ist, so soll sie auch von Gotteswegen seine erste geistige Nährerin sein." Durch die eindringenden Franzosen wurde das Waisenhaus aufgelöst und so Pestalozzi wieder seiner Thätigkeit entrissen; er blieb sich aber bewußt, daß er diesen Tagen in Stanz Unermeßliches verdanke; sie hatten ihm das Bewußtsein seiner Kraft wiedergegeben, hatten ihn in aller Not und gerade um dieser Not willen instinktiv zu den Quellen gelangen lassen, an denen ihm die Erkenntnis der Möglichkeit aufging, daß und wie Unterricht und sittliche Erziehung auf ihre Elemente zurückgeführt werden können, „es war," wie er sagt, „eigentlich das Pulsgreifen der Kunst." In einem Brief an einen Freund gab Pestalozzi sich selbst Rechenschaft von den Versuchen, die er auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts in Stanz gemacht hatte; der Aufsatz enthält Geschichtliches über die Entstehung und Führung der Anstalt, die Darlegung der zu überwindenden Schwierigkeiten und die Grundsätze, die er der Erziehung und dem Unterrichte zu Grunde gelegt oder vielmehr aus den Versuchen gewonnen hatte. Den wertvollsten Abschnitt der Abhandlung bildet der, welcher von der sittlichen Bildung handelt; diese beruht nach seiner Ansicht auf der Erziehung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, auf sittlichen Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist und auf der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht. In der Unterrichtsmethode finden wir in der Schrift einen wichtigen Gedankenfortschritt. Wie er es in der Neuhofer Armenanstalt ausgeübt und in Lienhard und Gertrud mit großem Nachdruck forderte, so wollte er nämlich auch in Stanz anfänglich „das Lernen mit dem Arbeiten, die Unterrichts- mit der Industrieanstalt verbinden und beides ineinander schmelzen"; aber bald überzeugte er sich, daß, „ehe von einer solchen Zusammenschmelzung die Rede sein konnte, erst die Elementarbildung des Lernens und des Arbeitens in ihrer reinen Sonderung und Selbständigkeit aufgestellt und die besondere Natur und Bedürfnisse eines jeden dieser Fächer klar gemacht sein müßten", und während er früher bei der Entwickelung der „Arbeitsamkeit" die „Verdienstfähigkeit" im Auge hatte, betrachtete er sie jetzt als „Übung des Körpers", wie das „Lernen" als „Übung der Seelenkräfte".

Es gehört zu den schönsten Zügen der helvetischen Regierung, daß

sie, die oft nicht wußte, woher sie das Geld für die notwendigsten Bedürfnisse gewinnen sollte, Pestalozzi mit einem geradezu unverwüstlichen Vertrauen zur Seite stand; durch ihre Vermittelung und Unterstützung fand er in Burgdorf Gelegenheit, an einer Elementarschule seine Versuche fortzusetzen und reiche Erfahrungen zu sammeln. Die Erziehung und der Unterricht insbesondere waren ihm bisher nur eins der Mittel zu einem umfassenderen Zweck, zur Hebung der Volkswohlfahrt gewesen, nur von diesem Gesichtspunkte aus hatte er sie ins Auge gefaßt und nur als solche hatten sie die Aufmerksamkeit der Zeitgenossen, deren Interesse sich auf die Bestrebungen der Philanthropen konzentrierte, in Anspruch genommen; jetzt richtete Pestalozzi seine ganze Aufmerksamkeit auf den Elementarunterricht. Er sollte ja hier nicht mehr in erster Linie erziehen, er sollte unterrichten, er wurde nun Methodiker; er suchte „die Anfänge des Buchstabierens und Rechnens zu der höchsten Einfachheit und in Formen zu bringen, die das Kind mit der höchsten psychologischen Kunst vom ersten Schritte nur allmählich zum zweiten, aber dann ohne Lücken und auf das Fundament des begriffenen zweiten schnell und sicher zum dritten und vierten hinaufbringen müsse. Bei dieser Arbeit entwickelte sich allmählich die Idee von der Möglichkeit eines ABC der Anschauung, das mir jetzt wichtig ist und mit dessen Ausführung der ganze Umfang einer allgemeinen Unterrichtsmethode nun in seiner ganzen Umfassung, aber freilich jetzt noch dunkel vor Augen stand." Er wurde durch die Worte des Vollziehungsrates Glayre: „Vous vouler méchaniser l'éducation" zu der Erkenntnis gebracht, daß er die Mittel der Erziehung und des Unterrichts in psychologisch geordnete Reihen zu bringen suche, denn so faßte er die Worte: „Sie wollen die Erziehung mechanisieren", auf. Es wurde Pestalozzi immer klarer, daß man sich in den Entwickelungsmitteln des kindlichen Geistes darauf beschränken müsse, „den Kreis der Anschauungen stetig zu erweitern, die zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen unverworren und sicher einzuprägen, den Kindern für alles, was ihnen Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat, umfassende Sprachkenntnisse zu geben, so die intensive Kraft zu entfalten und damit die bleibenden Fundamente aller weiteren Begriffe, Einsichten und Forschungen zu legen". Pestalozzis Volkserziehungspläne schrumpften somit zusammen auf „bloß isolierte, einzelne Verbesserungen der bestehenden Schulerbärmlichkeiten"; aber er vergaß seine früheren Bestrebungen nicht ganz, sie erschienen ihm doch immer als der höhere Zweck, dem er den beschränkteren unterordnen mußte; er wollte durch die Aufsuchung der Elemente des Elementarunterrichts die Verallgemeinerung desselben und dadurch der Volksbildung und durch diese den Zugang zur Menschlichkeit, zur Volkswohlfahrt ermöglichen. Das war der Grundgedanke, der ihn bei seiner Burgdorfer Schularbeit leitete; hier erhielt er in Krüsi, Tobler und Buß Gehilfen, welche, ihn ergänzend, mi. ihm die Elemente seiner Pädagogik mit Rücksicht auf den Elementarunterricht ausbauten. Krüsi hatte eine Anzahl Kinder, die in dem Jahr 1799, als die Schweiz der Kampf-

platz fremder Heere war, aus den ärmeren Kantonen nach den reicheren geschickt wurden, um dem Hungertode zu entgehen, begleitet und war mit ihnen nach Burgdorf gekommen; er war ein junger Lehrer mit offenem Kopf und gutem Verständnis für die Kinderwelt, hatte aber eine höchst mangelhafte Berufsbildung. Krüsi lernte Pestalozzi kennen und sah ihn in der „Lehrgottenschule" (Kleinkinderschule) unterrichten; er verband sich mit ihm, und beide unterrichteten nun zusammen im Schlosse zu Burgdorf die armen Kinder der Ostschweiz und die der Lehrgottenschule. Krüsi besaß die Kunst des praktischen Schulhaltens in hohem Maße und war zugleich einsichtig und bescheiden genug, um sich voll und ganz der geistigen Leitung Pestalozzis zu unterziehen. „Jeder von uns," sagt er, „suchte mit der Kraft, die in ihm lag, die neuen Elemente Pestalozzis festzuhalten und dieselben im Sinne ihres Urhebers mit den Kindern zu betreiben; die Zahlenlehre und die Redeübungen waren diejenigen Fächer, in die ich mich am leichtesten finden konnte." Durch Krüsi beredet schloß sich Tobler an, der sich speziell auf Geographie, Naturkunde und Gesang warf und, namentlich in der Geographie, durch Anwendung der Pestalozzischen Methode einer ganz neuen Behandlung Bahn brach. Tobler beredete seinerseits wieder Buß, bei Pestalozzi einzutreten; dieser führte die „Übungen der Formen- und Größenlehre", die Anschauungslehre des Raumes, in die Burgdorfer Schule ein und gab auch dem Gesangunterricht die Richtung, in welcher derselbe später von Nägeli und Pfeiffer methodisch ausgebildet wurde. Mit diesen drei Gehilfen gelangte Pestalozzi dazu, die praktischen Konsequenzen seiner Grundgedanken zu ziehen und seine Methode systematisch auszubilden; die subjektive Seite derselben mußte dabei zurück, die objektive dagegen immer mehr in den Vordergrund treten. Die Erfolge in der Schule wurden auch anerkannt; es bildete sich eine „Gesellschaft von Freunden des Erziehungswesens", welche seine Lehrart, durch welche er „in einem halben Jahre die Kinder im Buchstabieren, Lesen und Schreiben weiter bringe als nur irgend ein Dorfschulmeister in drei Jahren es zu bringen vermochte", verbreiten wollte. Auch die Regierung überzeugte sich von den Vorzügen der der neuen Methode und ließ Lehrer bei Pestalozzi ausbilden. Und doch sagt Ramsauer, ein Schüler dieser Schule: „Schulgerecht lernte ich da nichts, so wenig als andere Schüler; ein eigentlicher Schulplan war nicht vorhanden, auch kein Stundenplan, weshalb sich auch Pestalozzi an keine bestimmte Stunden band, sondern meistens zwei bis drei Stunden dasselbe trieb. Wir waren etwa 60 Knaben und Mädchen von 8—15 Jahren und hatten Unterricht von 8—11 Uhr vormittags und von 2—4 Uhr nachmittags. Aller Unterricht beschränkte sich auf Zeichnen, Rechnen und Sprachübungen; es wurde weder gelesen noch geschrieben, daher hatten die Schüler weder Schreib- noch Lesebücher, ebensowenig wurde etwas Weltliches noch Geistliches auswendig gelernt." Von einem methodischen Unterricht war überhaupt keine Rede: Pestalozzi redete, ließ der Reihe nach vor- und nachsprechen, fragte aber nicht, erklärte nichts, ließ nichts

wiederholen und bekümmerte sich überhaupt nicht um die einzelnen Schüler, die sich oft während Pestalozzis Reden für sich mit Malen u. dergl. beschäftigten. „Das Beste, was wir bei ihm hatten," sagt Ramsauer, „waren die Sprachübungen, wenigstens diejenigen, die er an den Tapeten des Schulzimmers vornahm und die wahre Anschauungsübungen waren; diese Tapeten waren alt und zerrissen, und vor diesen mußten wir uns oft zwei bis drei Stunden hinstellen und von den darauf gemalten Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe sahen, und das Gesehene in immer größeren Sätzen zusammenfassen." Auch hierbei waren Vor- und Nachsprechen die Hauptsache. Von Disziplin war keine Rede; so strenge Pestalozzi die körperliche Züchtigung seinen Gehilfen verbot, so wenig unterließ er diese selbst, sondern teilte rechts und links Ohrfeigen aus. Pestalozzi wußte kaum, was er that, aber er wußte, was er wollte. „Bei diesem Gange meiner Erfahrungen mußten sich," so berichtet er, „allmählich bestimmtere Grundsätze über mein Thun in mir selber entwickeln, und indem mir mit jedem Tage klarer wurde, daß man in den jüngeren Jahren mit den Kindern gar nicht räsonnieren, sondern sich in den Entwickelungsmitteln ihres Geistes dahin beschränken müsse: 1. den Kreis ihrer Anschauungen immer mehr zu erweitern; 2. die ihnen zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen; 3. ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnis zu geben; indem mir, sage ich, diese drei Gesichtspunkte mit jedem Tage bestimmter wurden, entwickelte sich in mir ebenso allmählich eine feste Überzeugung: 1. von dem Bedürfnis der Anschauungsbücher für die erste Kindheit; 2. von der Notwendigkeit einer festen und bestimmten Erklärungsweise dieser Bücher; 3. von dem Bedürfnis einer auf diese Bücher und ihre Erklärungsweise gegründeten Führung zu Namen- und Wortkenntnissen, die den Kindern geläufig gemacht werden müssen, selbst ehe noch der Zeitpunkt des Buchstabierens bei ihm eintritt." Es fehlte auch nicht an scharfen Kritikern der neuen Methode, aber man sah ein, daß trotz aller Unvollkommenheiten hier etwas Originelles geboten wurde, was Beachtung verdiente; und diese fand es. Im Jahre 1801 erschien die Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", in welcher Pestalozzi seine bisher gewonnenen Erfahrungen niederlegte und die zur Verbreitung seiner pädagogischen Anschauungen am meisten beitrug; zahlreiche Besucher aus der Schweiz und aus Deutschland wurden durch sie nach Burgdorf gezogen, um dort Pestalozzis Schule kennen zu lernen. Von diesen Besuchern haben wir auch eingehende Berichte über Pestalozzi und seine praktische Thätigkeit. So berichtet ein Besucher aus Berlin, der 1802 in Burgdorf war und eher ein Gegner als ein Verehrer der Pestalozzischen Pädagogik genannt werden kann: „Der innere Drang des gepreßten Herzens, der Durst nach freier, Menschen beglückender Thätigkeit verbunden mit der Unbehilflichkeit eines isolierten Denkens erhob ihn zwar zu neuen, kühnen Ansichten, aber erschwerte

ihm auch, seinen Gegenstand mit Klarheit und allseitigem Blicke aufzufassen. Daher in seinen Schriften die vollen Ergießungen eines gepreßten wehmütigen Herzens, die vielen kraftvollen Gedanken und überraschenden Ansichten, das wilde Feuer einer für das Edle und Große durchglühten Phantasie, das nie ermüdende Vordringen zu den Quellen der Wahrheit und der Kampf eines zerknirschten Gemüts mit dem Bewußtsein dessen, was er will und ahnt und was er unvollkommen sagt; daher von der anderen Seite die vielen dunkelen Partien, das Subjektive, das Halbwahre und schneidend Einseitige mancher Urteile. Pestalozzis Grundsätze sind mehr im Keim und Entwurf, als in männlicher Reife und Vollständigkeit ausgebildet; man darf daher noch keine vollendete Organisation erwarten; Vorsteher und Lehrer arbeiten mit konzentrierter Kraft an dem Bau des Ganzen, der eine verbessert die Tabellen, der andere sucht die Spuren der Natur auf beim Unterricht im Lesen und Rechnen u. s. w." Pestalozzi und seine Gehilfen tasteten nach dem rechten Weg, auf dem Pestalozzis pädagogische Ansichten sich verwirklichen ließen, Irr- und Abwege konnten dabei nicht vermieden werden; Pestalozzi selbst fehlte es dabei an der ruhigen Besonnenheit und dem sicheren Takt.

Während seines Aufenthaltes in Burgdorf fühlte Pestalozzi wiederholt das Bedürfnis, seine hier gemachten Erfahrungen niederzuschreiben; so entstanden hier die Schriften: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt", das „ABC der Anschauung oder Anschauungslehre der Maßverhältnisse", die „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse" und das „Buch der Mütter". Während in Pestalozzis früheren Schriften das volkswirtschaftliche Interesse und die darauf bezüglichen Reformvorschläge im Vordergrund standen und die Erziehung (nebst Unterricht) nur als ein Teil derselben, als Mittel zur Erreichung des umfassenderen Zweckes angesehen wurde, so traten jetzt seine pädagogischen Bestrebungen in den Vordergrund; auch seine praktische Thätigkeit hatte sich in dieser Richtung geändert, denn sie stand jetzt ganz im Dienste des Schulunterrichts; aus Pestalozzi dem Volkserzieher war Pestalozzi der Methodiker geworden. Von diesem Standpunkte aus stellte nun Pestalozzi seine Ideen über die Elementarbildung, ohne dabei seinem höheren Bestreben untreu zu werden, in 15 Briefen an seinen Freund Geßner dar, welche unter dem Titel: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Eine Anleitung für Mütter, ihre Kinder selbst zu unterrichten", 1801 erschienen. Weder Form noch Inhalt entsprachen aber dem angegebenen Zweck, denn das Buch ist nach beiden Seiten hin keine leichte Lektüre, und gewiß haben nur wenige Mütter darin Belehrung gesucht und gefunden; Pestalozzi ringt auch hier mit Inhalt und Form, seine tiefe und gemütvolle Erfassung des Gegenstandes und seine Unbeholfenheit im sprachlichen Ausdruck verhindern eine klare, deutliche und logisch zusammenhängende Darstellung. Und doch hat Pestalozzi gerade in dieser seiner Hauptschrift eine systematische Darstellung angestrebt, denn bei näherer Betrachtung läßt sich der rote Faden einer solchen unschwer erkennen.

Die drei ersten Briefe geben zunächst den Grund zur Abfassung des Werkes an; sie schildern die erbärmlichen Zustände der Volkserziehung und besonders des Volksschulwesens, geben die Entwickelungsgeschichte der Ideen bis zur ersten Zeit seines Burgdorfer Aufenthaltes bei ihm und seinen Gehilfen Krüsi, Tobler und Buß an. Im vierten Brief legt Pestalozzi seinen festen Glauben an die Möglichkeit einer Veredelung des Menschengeschlechts und die Notwendigkeit einer solchen durch eine bessere Erziehung und einen Unterricht, welcher die mechanischen Formen den ewigen Gesetzen der Natur unterwirft, nach welchen sich der menschliche Geist von verworrenen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, dar. „Der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch, aber so weit sie auch geht, so muß sie sich in ihrem ganzen Thun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten.“ An dem Beispiele vom Baume weist Pestalozzi nach, wie die Natur auf fast unmerkliche aber sichere Weise aus dem kleinsten Keime ein großes und starkes Gewächs mit Ästen, Blättern u. s. w. bildet, wie sie jeden neuen Teil an das gesicherte Leben des alten anschließt u. s. w.; die sinnliche Menschennatur entfaltet sich nach ähnlichen Gesetzen wie die physische Natur, auch hier müssen feste Formen unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingegraben und daran die anderen angekettet werden. Der Unterricht muß daher vom Einfachen zum Zusammengesetzten stufenmäßig fortschreiten, alles Zusammengehörige in Zusammenhang bringen und das Unwesentliche dem Wesentlichen unterordnen. Die allgemeinen didaktischen Grundsätze haben, wie der fünfte Brief darlegt, eine dreifache Quelle, Natur, Mensch und Gott, die nun im 6.—14. Briefe näher dargestellt werden; es werden hierbei die Hauptmittel des Unterrichts, Zahl, Form und Sprache, näher besprochen und ihre Anwendung dargelegt. Aus der Natur des menschlichen Geistes leitet Pestalozzi die Grundsätze ab, die er als Fundamente methodischer Gesetze bezeichnet; aus der Natur des menschlichen Geisteslebens erkennen wir nämlich, daß dasselbe von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen fortschreitet, also sind diese Anschauungen in die einfachsten Grundteile zu zerlegen und die bleibenden von den wechselnden hervorzuheben; dadurch gewinnen wir klare Anschauungen, welche die Aufnahme ganzer Reihen verwandter Anschauungen vermitteln. Es handelt sich dabei zunächst um eine Verinnerlichung der äußeren Welt, um ein Aufbauen der inneren Welt durch das Medium der Sinne; sodann aber handelt es sich auch wieder um eine Veräußerlichung der inneren Welt durch sichtbare Zeichen und hörbare Laute. Das erstere wurzelt in der Anschauung und gipfelt im Begriff, das zweite gründet sich auf Übung und endet in der Fertigkeit; deutliche Begriffe und vollendete Fertigkeiten sind darum auch das Ziel alles Unterrichts; zu dem ABC der Anschauung muß sich ein ABC der Kunst gesellen. Da zu den deutlichen Begriffen auch die sittlichen und zu den Fertigkeiten auch die Tugend gehören, diese sich aber auf derselben Basis mit der religiösen Gemütsstimmung entwickeln, so umfaßt der Unterricht die gesamte physische, intellektuelle

und sittlich-religiöse Bildung, und da die ersteren der letzteren sich unterordnen sollen, so hat er ein ethisches Ziel. Da der Unterricht die Kunst ist, „dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handbietung zu leisten", so muß sein Gang ein naturgemäßer sein; dieser fordert die Berücksichtigung des Entwickelungsganges des menschlichen Geistes und mit Rücksicht auf die Unterrichtsgegenstände „ein künstliches Anschließen in allen Fächern an das, was die Natur zur Entwickelung desselben für den Menschen in allen Lagen und in allen Verhältnissen selbst thut." Aus jedem Erkenntnisfache sind daher die Anfangspunkte aufzufinden; „denn es giebt notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden sollen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritt der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genauen Schritt hält"; und die Unterrichtskunst besteht wesentlich darin, das richtige Verhältnis und die Harmonie zwischen beiden herzustellen. „Die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus", denn die ganze Summe aller äußeren Eigenschaften vereinigt sich in ihnen, sie finden sich an allen Gegenständen, während dies bei den übrigen Eigenschaften nicht der Fall ist, diese sich aber unmittelbar an jene anschließen lassen. Aller Unterricht muß demnach an die ersten und einfachsten Elementarmittel der menschlichen Erkenntnis anschließen. Im 13. und 14. Brief zeigt Pestalozzi, daß nur durch die dargelegte naturgemäße Methode eine wahrhaft sittlich-religiöse Bildung erreicht werde. Die Anschauung soll das absolute Fundament aller Erkenntnisse, auch der sittlich-religiösen sein; Pestalozzi faßt also den Begriff Anschauung im weitesten Sinne des Wortes, sie ist ihm nicht bloß die sinnliche, sondern auch eine geistige mittelst der im Geist vorhandenen Vorstellungen und Gefühlen, also eine unmittelbar empfundene und erlebte. Diese Anschauung nun will Pestalozzi zu einer Anschauungskunst erheben, die er als „das Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände des Urteils und der Kunstfertigkeit ins Auge zu fassen" definiert. Bei jedem der drei Elementarmittel des Unterrichts hat nun Pestalozzi dies Ziel zu erreichen versucht; denn von Zahl, Form und Sprache gehen nach ihm alle unsere Erkenntnisse aus. Diese Elementarmittel müssen in Formen gebracht werden, die allgemein und harmonisch von den ersten Resultaten der drei Elementarkräfte unserer Natur (Sprechen, Messen, Zählen), worauf sich die drei Elementarmittel stützen, „ausgehen und wesentlich und sicher dahin wirken, den Fortschritt des Unterrichts bis zu seiner Vollendung in die Schranken einer lückenlosen, diese Elementarkräfte gemeinsam und im Gleichgewichte beschäftigende Progression zu lenken, als wodurch es wesentlich und allein möglich gemacht wird, uns in allen diesen drei Fächern gleichförmig von dunklen Anschauungen zu bestimmten, von diesen zu klaren Vorstellungen und von diesen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Damit finde ich aber auch das Problem aufgelöst: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichtes und mit ihm

die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unseres Geschlechtes durch das Wesen unserer Natur selber bestimmt werden könnte." Die Sprachlehre muß sich aufbauen auf die Wortlehre, d. h. auf die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lehren (Anschauungsunterricht), welcher sich die Namenlehre anschließt, welche in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern der Natur, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse besteht; beide stützen sich auf die Tonlehre, d. h. auf die Mittel, die Sprachorgane zu bilden. Mit dem Vorsprechen einzelner Laute und Lautverbindungen soll begonnen, dann zum Nachsprechen derselben fortgeschritten werden, dann soll das Kind zur Kenntnis der Zeichen, der Buchstaben, geführt und ihm dann die Wörterreihen (Namen) zum Lesen in die Hand gegeben werden; die Sprach- oder Sprechlehre selbst als oberste Stufe des Sprachunterrichts ist nichts anderes, als die Zusammenfassung der Mittel, durch welche wir dahin geführt werden, „uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände, sowie über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt auszudrücken zu können." Da alle Gegenstände des Wissens in den Bereich dieser Sprachübungen zu ziehen sind, so ordnet sich der ganze Realunterricht nach Pestalozzi unter den Sprachunterricht. Die Formlehre, deren praktische Bethätigung Zeichnen und Schreiben ist, beruht auf der Meßkunst; diese aber geht wieder aus von einer systematisch geleiteten Anschauungskunst, von einem ABC der Anschauung. An dieses ABC der Anschauung, als welches Pestalozzi das gleichseitige Viereck und die gleichförmige Abteilung desselben gefunden zu haben glaubt, schließt auch die Zahlenlehre an. Ganz in gleicher Weise wie das Erkennen elementarisiert, auf ein ABC der Anschauung zurückgeführt werden muß, so muß auch das Gebiet der Fertigkeiten elementarisiert werden; es muß ein ABC der Kunst gefunden werden, nach welchem die körperlichen und sittlichen Fertigkeiten gebildet werden. Die höchste Begründung des sittlichen Verhaltens, die religiöse, entwickelt nach Pestalozzi ihre Grundkräfte aus dem naturgemäß instinktiven Verhältnis zwischen Mutter und Kind, so daß die zur Bestimmtheit gebrachten und systematisch geweckten Gefühle der Liebe, des Vertrauens, der Dankbarkeit und des Gehorsams des Kindes gegen seine Mutter gewissermaßen das ABC bilden würden, auf dem sich der ganze Bau des Gemüts- und Willenslebens erheben kann. Das sind die Grundgedanken der Schrift, welche unstreitig die wichtigste und tiefsinnigste von Pestalozzis Schriften ist; es ist, wie Pestalozzi selbst gesteht, in ihr ein dunkles Haschen nach Bildungsmitteln dargelegt, über deren Natur er bei weitem noch nicht im Klaren war. Diese Grundgedanken sind daher auch nicht in allem Detail der Darlegung unanfechtbar und sind schon gleich nach Erscheinen des Buches heftig angefochten worden. Mit Recht eiferte Fichte u. a. schon gegen die Einordnung des Sachunterrichts in den Sprachunterricht; denn, führt Fichte aus, das Wort fügt der Erkenntnis in bezug auf Deutlichkeit und Bestimmtheit durchaus nichts hinzu, sondern

macht sie bloß mitteilbar für andere. Klare Erkenntnis beruht nur auf Anschauung, daher muß die Anschauung der Bekanntschaft mit dem Worte vorausgehen. Von Niemeyer u. a. wurden ganz besonders die Beschränkung der Elemente des Unterrichts auf Zahl, Form und Sprache angegriffen. Aber Pestalozzis Darlegungen sind trotz aller Mängel und Einseitigkeiten ein redlicher und geistvoller Versuch, sich über die psychologische Gestaltung aller Menschenbildung ins Klare zu setzen; man darf daher über den schwachen Seiten derselben nicht übersehen, welch hohes Verdienst er sich dadurch erworben hat, daß er bemüht war, aus der menschlichen Natur zu erkennen, wie gewisse Bildungsmittel absolut notwendig und vor andern geeignet sind, die Geisteskräfte zu entwickeln und zu stärken. Das Ziel, worauf die Darstellung hinausläuft, ist, zu zeigen, daß man durch richtiges Elementarisieren des Wissens und Könnens die schlichteste Mutter in den Stand setzt, ihre Kinder selbst richtig zu erziehen; aber das Buch „gehört eigentlich in die Hände derjenigen Männer, welche auf die Einrichtung der untersten Schulen und auf Eltern der untersten Stände Einfluß haben", sagt Herbart. Die Quintessenz der Unterrichtsgesetze, die bei dieser Elementarbildung befolgt werden sollen, ist: Die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis; mit ihr muß sich die Sprache verbinden; mit den einfachsten Elementen ist in jedem Fach zu beginnen und von da aus stufenweise der Entwickelung des Kindes gemäß in psychologischen Reihenfolgen fortzuschreiten; auf jedem Punkte muß man aber so lange stehen bleiben, bis der betreffende Unterrichtsstoff des Schülers freies geistiges Eigentum ist; die Unterrichtsform muß den Weg der Entwickelung befolgen; dem Erzieher muß die Individualität heilig sein; nicht der Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern die Entwickelung und Stärkung der geistigen Kraft ist der Hauptzweck des Elementarunterrichts; dem Wissen muß sich das Können, der Kenntnis die Fertigkeiten anschließen; aller Verkehr zwischen Erzieher und Zögling, auch die Schulzucht, muß von der Liebe getragen sein; der Unterricht soll dem Zwecke der Erziehung untergeordnet sein. Was Pestalozzi in der „Abendstunde eines Einsiedlers" programmartig aufgestellt, in „Lienhard und Gertrud" in epischer Breite ausgeführt hatte, das hat er in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" in mehr systematischer Form ausführlich dargestellt; ist in den beiden ersten Schriften das erzieherische Moment mehr betont, wie es zunächst sich im Familienkreise geltend machen und dann auf Schule, Staat und Kirche behufs Erzeugung einer die Volkswohlfahrt fördernde Volksbildung übertragen werden soll, so tritt in der letzten Schrift der schulmäßige Unterricht, welcher die harmonische Ausbildung des Menschen im Auge hat, in den Vordergrund. Und diese letzten Darstellungen seiner Anschauungen zogen die allgemeine Aufmerksamkeit mehr als die anderen auf sich, weil er dem Ringen der Zeit, die Menschennatur zu ergründen, beredten Ausdruck verlieh und zugleich auf die praktische Durchführung in Burgdorf hinweisen konnte; und wenn auch bei dieser Ausführung Sprach-,

Zahlen- und Größenlehre zu einseitig betont und so in ihnen Erstaunliches geleistet wurde, so muß man beachten, daß es galt, deren Bildungswert für den Elementarunterricht zu erproben.

Durch das „Buch der Mütter" will Pestalozzi die Mütter in den Stand setzen, „von dem Punkte an, bis auf welchen Not, Bedürfnis und Umstände sie für diesen Zweck, ihre Kinder reden zu lehren, allgemein ausgebildet haben, lückenlos vorzuschreiten"; das Material dazu bietet der Körper des Kindes selbst dar, denn „alles Wissen des Menschen muß von ihm selbst ausgehen". Wegen dieses Buches ist Pestalozzi scharf angegriffen worden, obwohl nur die Vorrede und die siebente Übung (allerdings die umfangreichste) von ihm, die anderen Teile aber von Krüsi sind; auch ist Pestalozzi nicht der Meinung, daß die zehn Übungen über den kindlichen Körper in einer ununterbrochenen Reihenfolge absolviert werden sollen, sondern es soll auch die Betrachtung anderer Gegenstände dazwischen geschoben werden. Doch kann nicht geleugnet werden, daß die Übungen für Kinder im vorschulpflichtigen Alter, für welche sie bestimmt sind, zu schwer und zugleich erfolglos und überflüssig sind; auch ist es unzweifelhaft ein pädagogischer Mißgriff, den Körper des Menschen als ersten Gegenstand des Unterrichts zu wählen, denn er ist dazu nicht einfach genug.

Auch in Burgdorf fand Pestalozzi keine bleibende Stätte, auch von hier mußte er, da die Männer, die sich für Pestalozzis Bestrebungen interessierten, nicht mehr am Staatsruder saßen und man das Schloß zu staatlichen Zwecken benutzte, weichen; nach kurzem Aufenthalt in Münchenbuchsee siedelte er mit seinen Gehilfen und Zöglingen nach Iferten über, wo er auf die Höhe seiner praktischen Wirksamkeit gelangte. Aus fast allen Staaten Europas, namentlich aus Deutschland, kamen Schulmänner, um von dem Meister die Grundsätze jener Erziehung kennen zu lernen, auf welche Fichte in der Zeit der Trübsal als den einzigen Rettungsanker, den man seitens des Feindes übersehen hatte, hingewiesen hatte; in der Anstalt sollten durch Vorlesungen und Übungen auch Lehrer gebildet werden. Neues Leben, neuer Mut und neue Hoffnungen regten sich nun in Pestalozzi; seine Thätigkeit in dieser Zeit war eine fast übermenschliche. Aber bald stellten sich auch die Schattenseiten der vielen Besuche und des Zudranges von Zöglingen aus allen Gegenden und besonders aus den Ständen, welche den Schwerpunkt der Erziehung in das Aneignen eines umfangreichen Wissensstoffes legten, ein. Es wurde infolgedessen in alten und neuen Sprachen unterrichtet und die Unterrichtsstunden mit Rücksicht auf die deutschen und französischen Kinder in den beiden Sprachen erteilt; damit wich aber Pestalozzi vollständig ab von dem ursprünglichen Zweck seines Strebens: „Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren, ich kenne keine; aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern und der verlassenen und der Verwilderung preisgegebenen Armen und Schwachen im Lande die Zugänge der Kunst,

die die Zugänge der Menschlichkeit sind, eröffnen." Die Anpreisungen in dem „Berichte an die Eltern und das Publikum über den Zustand und die Einrichtungen der Pestalozzischen Anstalt" gleichen fast denen Basedows in seinen Schriften; es war eben nicht der natürliche Pestalozzi, der jetzt redete, sondern, wie er selbst erkennt und zugesteht, der von den angegebenen Verhältnissen und besonders der von Niederer vollständig beherrschte Institutsvorsteher. Dem vom Gefühl beherrschten und unpraktischen Pestalozzi trat der vom Verstand geleitete, aber ebenso unpraktische Niederer zur Seite und gewann bald die Herrschaft über ihn. Niederer wurde die wissenschaftliche Hand Pestalozzis, der Philosoph des Pestalozzianismus und zugleich der schlagfertige, furchtlose und geistesstarke Apologet und Polemiker desselben; „er forschte," wie Pestalozzi sagt, „durch freies, selbständiges Nachdenken den psychologischen Fundamenten der Grundsätze und des Wesens der Idee der Elementarbildung ernster, allgemeiner und tiefer als irgend jemand in unserer Mitte nach" und bildet so „ein eigenes System der Elementarbildung", dem zwar die sichere Grundlage praktischer Erfahrungen fehlte, das aber ihn selbst und auch Pestalozzi und seine Mitarbeiter mit Begeisterung und mit der Überzeugung von der Unfehlbarkeit und Ausführbarkeit erfüllte. Die Angriffe der Philanthropen, welche dazu durch Pestalozzis Nichtachtung ihrer Verdienste um die Pädagogik und das Anpreisen seiner Methode veranlaßt wurden und darauf hinaus gingen, zu zeigen, daß Pestalozzi nichts Neues lehre, da die Forderung der Anschaulichkeit seit Comenius anerkannt sei, erhielten bald Unterstützung von anderen Gelehrten und Pädagogen, so namentlich auch von Niemeyer („Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts"), der sich besonders gegen die drei Elementarbildungsmittel, die zu starke Betonung der Kraftbildung und der Lückenlosigkeit wendet und mit Arndt und Fichte das Buch der Mütter heftig angreift. Zu diesen Angriffen auf die Lehre Pestalozzis gesellten sich die noch schärferen Angriffe gegen dessen Anstalt, an der man besonders den verfehlten Zweck tadelte, und gegen Pestalozzis soziale und religiöse Anschauungen; man suchte ihm revolutionäre und antireligiöse Gesinnungen und Bestrebungen unterzuschieben.

Allen diesen Angriffen trat Pestalozzi in den „Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend" (1807) und in der „Rede über die Idee der Elementarbildung" (1809), die Pestalozzi bei der Versammlung der Gesellschaft der Erziehungsfreunde in Lenzburg hielt (Lenzburger Rede) und nachher von Niederer überarbeiten ließ, entgegen. In den „Ansichten und Erfahrungen" legt Pestalozzi dar, wie er zur Idee der Elementarbildung gekommen war und welche Erfahrungen er über dieselbe gemacht hatte; es ist ein Rückblick auf die Schicksale seines Lebens und die Entwickelung seiner pädagogischen Ansichten und Erfahrungen. Zur Sicherung der Pestalozzischen Grundsätze gegen die zum Teil nicht grundlosen Einwürfe erschien aber eine philosophische Darstellung des Wesens der

Idee der Elementarbildung erforderlich, für welche Pestalozzi keine, wohl aber der philosophisch gebildete Niederer Neigung hatte; in der jetzigen Form ist die „Rede über die Idee der Elementarbildung" also im wesentlichen Niederers Werk und wirkte dieselbe in dieser Form so auf Pestalozzi, daß er ausrief: „Ich verstehe mich selbst nicht mehr; wenn ihr wissen wollt, was ich denke und will, müßt ihr Herrn Niederer fragen." Die Methode soll nach dieser Darstellung elementarisch und als Elementarmethode organisch-genetisch sein; sie soll das Auffinden und Festhalten wesentlicher Elemente, d. h. unveränderlicher Anfangs- und Fortleitungspunkte aller Erziehung und alles Unterrichts bezwecken und von denselben ausgehend die Erkenntnis des Wahren, den Sinn fürs Schöne und die Kraft zum Guten harmonisch entfalten. Sie muß deshalb auf das Ursprüngliche der Menschennatur zurückgehen, aber die Gesamtkultur unseres Geschlechts selbst wieder als einen notwendigen Teil dieses seines ursprünglichen, d. h. in seinem Wesen gegründeten Daseins begreifen. Die Methode soll sich nicht nur überhaupt auf die Menschennatur gründen und aus ihr hervorgehen, sie soll dieselbe in ihrer Individualität selbst im Kinde darstellen; die Menschennatur im ganzen Umfange ihrer Anlagen, Kräfte u. s. w. ist nicht nur Anfangs- und Mittelpunkt, sondern auch das letzte Ziel, der ausschließliche Gegenstand ihrer Aufgabe. Sie muß das Kind als eine selbstthätige Kraft ansehen, die von der Geburt an auf ihre Entwickelung und Erweiterung organisierend wirkt; daher muß sie auch die menschlichen Triebe menschlich bethätigen und auf ihre Erweiterung bedacht sein, muß individuell vom Kinde selbst ausgehen, aber auch im Individium die Menschheit, im Teil das Ganze schauen. Die Methode will nichts entwickeln, als was im Kinde als Anlage vorhanden ist; indem sie so die individualisierten Keime des Wissens und Könnens aufsucht, erforscht sie den Weg!, den das echte Genie von jeher gegangen und sucht ihn zum Gemeingut der Menschheit zu machen; indem sie so annimmt, daß jede menschliche Anlage im Kinde auf dem gleichen organischen Trieb beruht und jede Kunst oder Erkenntnis, eben weil sie individuell ist, für alle unwandelbar gleiche, ewig feste Elemente hat und ihre Natur nicht verändern kann, ist sie eine allgemeine Methode. Die sittliche, intellektuelle und physische Elementarbildung beruht in der reinen Entfaltung des menschlichen Wollens, Kennens und Könnens. Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens zur sittlichen Vollkommenheit unserer Natur im sittlichen Denken, Fühlen und Thun. Die intellektuelle Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Kennens oder unserer Vernunftkraft durch Zahl, Form und Sprache; Zahl, Form und Sprache sind zwar zunächst intellektuelle Elementarbildungsmittel, sie können aber dem Kinde nicht selbständig zur Anschauung gebracht und entfaltet werden, ohne Lust und Gefühl anzuregen, den Willen in Anspruch zu nehmen und Hand und Auge zu üben, denn die Menschennatur ist eben eine, und in der Anerkennung der Einheit dieser Natur beruht

eben die Elementarbildung. Auf demselben Wege, auf dem sich das Kind zur sittlichen und geistigen Selbständigkeit erhebt, kommt es auch durch umfassenden Gebrauch seiner körperlichen Kräfte zur physischen Gewandtheit und bürgerlichen Selbständigkeit empor. Im Ich des Kindes treffen also intellektuelle, sittliche und physische Bildung zusammen; als Mittelpunkt aller Elementarbildung gilt die sittliche, für die sie durch alle ihre Mittel wirkt. In dieser Hinsicht steht sie mit dem Christentum, das als Religion der Sittlichkeit überhaupt der Prüfstein des sittlichen Wertes eines jeden Erziehungsversuches ist, in Übereinstimmung. Der zweite Teil der Rede atmet die Originalität Pestalozzis; in bescheidener Anerkennung der unvollkommenen Ausführung seiner Ideen zeigt er die Schwierigkeiten, welche der Realisierung derselben in der Anstalt entgegenstehen, hebt aber auch die Vorzüge der letzteren hervor und setzt die Notwendigkeit des einseitigen Gebrauchs einzelner Unterrichtsmittel auseinander. Er hat die feste Überzeugung, daß die bisherige unvollkommene Ausführung den Wert der Idee der Elementarbildung und ihrer Mittel und das dringende Bedürfnis ihrer weiteren Bearbeitung und tieferen Begründung nicht beeinflussen werde; „die Idee der Elementarbildung ist von der Schwäche meiner Individualität unabhängig und über sie erhaben, wie die Wahrheit über die Schwäche eines jeden, auch noch so guten, wahrheitsliebenden Menschen erhaben ist.“ Auch in der „Wochenschrift für Menschenbildung“ suchte Niederer „das Ganze der pädagogischen Idee und That in seiner Reinheit und ohne allen beschränkenden Nebenzweck“ aufzustellen und auszuführen; die darin niedergelegten Anschauungen erfuhren gar bald entschiedenen Widerspruch. So wurde von einem Schulmanne entgegnet: „Nur ähnliche Geister können ähnliche Methoden, d. h. ähnliche Darstellungen des Fortschritts ihrer Gedankenformation haben; eine absolute Methode ist ein Unding.“ Darauf erwiderte Niederer: „Wenn ähnliche Geister ähnliche Darstellungen ihrer Gedankenbildungen haben, so ist dies Produkt ihrer Persönlichkeit nicht Methode, sondern Manier, denn Manier ist alles, was nur in der Persönlichkeit des Lehrers liegt; darum giebt es nur eine Methode, aber unendlich viele Manieren. Wie es nicht für jeden eine eigentümliche Logik giebt, so giebt es auch nicht für jeden eine eigentümliche Methode; absolute Methode ist nicht etwas Formelles, nichts von der Sache Getrenntes oder von ihr Trennbares, sondern der reine, mit ihrem Wesen eins ausmachende Ausdruck derselben; sie ist die mit dem unwandelbaren Wesen gleich unwandelbare Form des Produzierens der Natur und des Geistes. Die wahre Methode besteht darin, einen jeden Unterrichts-, Entwickelungs- und Übungsgegenstand aus seinem ersten, absolut einfachen und unwandelbaren Sachbestandteile zu entwickeln, den Zögling mit dem ersten Schritte in die Anschauung seines eigentümlichen, d. h. individuellen, ihm ausschließlich angehörenden Wesens zu versetzen und darin zu erhalten; jedes Unterrichtsfach muß demgemäß naturgemäß, d. h. aus seinem eigentümlichen

Wesen, nach dem Gesetze des unwandelbaren geistigen Entwickelungsganges der Menschennatur bearbeitet werden."

Pestalozzi wollte durch die Lenzburger Rede auch die Schweizerischen Erziehungsfreunde zu einer Prüfung seiner Anstalt bewegen; in gleichem Sinne wandte er sich an die in Freiburg versammelte Tagsatzung, welche seinem Wunsche auch entsprach. Der Bericht über diese Prüfung war milde, hielt aber auch mit dem Tadel nicht zurück, besonders stellte er den Widerspruch zwischen den Pestalozzischen Grundideen und der Richtung der Anstalt klar dar; man tadelte namentlich das zu langsame Fortschreiten im Lesen, Schreiben und im Religionsunterricht. Auch wies man auf den Widerspruch zwischen den Versprechungen Niederers, der durch die „Wochenschrift für Menschenbildung, herausgegeben von Heinrich Pestalozzi und seinen Freunden", die Ideen Pestalozzis zu verbreiten suchte, und den Leistungen des Instituts hin. „Niederer," sagt ein Lehrer des Instituts, „wußte seinem Drange zu idealisieren, ebensowenig als seiner polemischen Heftigkeit gegen die, welche zwischen seinen Darstellungen und dem wirklichen Bestande der Anstalt den auffallendsten Widerspruch aufdeckten, Schranken zu setzen; in ersterer Beziehung steigerte er die Einseitigkeit und Maßlosigkeit, mit der er aus der Idee der Elementarbildung die Notwendigkeit und Gewißheit einer neuen Kulturepoche der ganzen Menschheit konstruierte, zu einer Höhe, auf welche weder Pestalozzi noch wir ihm zu folgen vermochten, und die eigene thatkräftige Einwirkung vernachlässigend, entfremdete er sich immer mehr dem wahren Lebensbestande des Erziehungshauses". Der praktische Schmid, der Pestalozzis Schüler in Burgdorf gewesen, dann Lehrer in Iferten war, verstand es dagegen nicht nur, Pestalozzis Ideen volkstümlich zu gestalten, sondern auch die ökonomischen Verhältnisse der Anstalt zu ordnen; er sah den Zweck des Instituts in den praktischen Erfolgen, während Niederer es nur als Versuchsfeld für seine Idee der Menschenbildung ansah. Schmid verließ wegen Mißhelligkeit mit Niederer die Anstalt und hob in einer Schrift die Mängel derselben scharf hervor; später kehrte er auf Pestalozzis Wunsch wieder zurück, veranlaßte aber dann den Austritt von Krüsi und Niederer und führte den Zerfall der Anstalt herbei. Schmid war jedenfalls ein tüchtiger Lehrer und Leiter des Instituts, eine achtunggebietende Persönlichkeit; sein Fleiß, seine Selbstbeherrschung und seine Entsagung für den Beruf müssen geschätzt werden. Aber Pestalozzis anfangs gerechte Wertschätzung Schmids artete bald in Überschätzung aus, wie dies auch bei Niederer der Fall gewesen war; so neigte er bald zu Niederer bald zu Schmidt hin. Der Gedanke, man werde den Wert seiner Ideen nach den Erfolgen seiner Wirksamkeit im Institute beurteilen, und das Gefühl seiner Schwäche in bezug auf die Leitung der Anstalt, versetzte ihn in fieberhafte Erregung; bald ist er völlig mutlos und erhebt die härtesten Anklagen gegen sich selbst, bald schaut er wieder mit den größten Hoffnungen in die Zukunft. Unter diesen Umständen sind Pestalozzis „Reden an sein Haus" in den Jahren

1808—1818 geschrieben worden, in denen er an besonders wichtigen Tagen den Gliedern seines Hauses von seinen Gefühlen Ausdruck giebt. Noch einmal scheint das Glück dem Greise zur Ausführung seiner Jugendpläne die Hand bieten zu wollen; den Reinertrag der unter Schmids Einfluß entstandenen Ausgabe seiner Schriften (50000 franz. Livres) verwandte er zur Gründung einer Armenanstalt, um seine ursprüngliche Idee der Elementarbildung doch noch zu verwirklichen, die Grundsätze, die Mittel und deren Anwendung zu prüfen und zu verbessern und Volkslehrer und Volkslehrerinnen zu bilden. Pestalozzi spricht sich in der letzten Rede noch einmal klar über diese Bestrebungen und die Bedingungen zu ihrer Verwirklichung aus und sucht sie in der neuen Anstalt zu verwirklichen; aber fremde Einflüsse veranlaßten ihn, dieselbe bald mit der alten Anstalt zu vereinigen, wodurch sie ihren Zweck verlor.

Das durch die Streitigkeiten der Lehrer untereinander, durch die heftigen Anfeindungen von außen und mancherlei Hemmnissen von innen immer tiefer gesunkene Institut wurde endlich 1825 aufgelöst, und als „ein armer Müdling" zog sich Pestalozzi auf seinen Neuhof zurück, welchen sein Enkel bewohnte; „es war mir," sagt er, „als machte ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selbst ein Ende". Aber trotz aller Enttäuschungen, die er auf seinem Lebensweg erfahren hatte, war er auch jetzt noch von der Überzeugung durchdrungen, daß „die Idee der Elementarbildung von der Schwäche seiner Individualität unabhängig und über sie erhaben sei" und daß er „wichtige Erfahrungen gemacht und zu einigen Resultaten gelangt sei, die den Freunden der Menschheit nicht gleichgiltig sein können." In dieser Überzeugung schrieb er seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale", in denen er noch einmal die ganze Summe seiner Ideen und Bestrebungen an seiner Seele vorüberziehen ließ, die in der individuellen Eigenart seines Charakters und seiner Erziehung liegenden Ursachen, welche das Scheitern aller seiner Pläne verursacht haben, darlegt, aber auch die mehr außer ihm liegenden Gründe des Verfalls seiner Anstalten angiebt; er will vor allen Dingen der zweifelnden Mitwelt verkünden und beweisen, daß mit seiner Anstalt nicht auch seine Ideen hinfällig geworden seien. Als Ziel seiner Bestrebungen bezeichnet er: „Die Mittel des Volksunterrichts, besonders in ihren Anfangspunkten so viel als möglich zu vereinfachen und dieselben dem Gange, den die Natur in der Entfaltung und Ausbildung der Kräfte der Menschennatur selber geht, näher zubringen." In diesen Werken spricht Pestalozzi große und ergreifende Wahrheiten aus; dennoch läßt sich nicht leugnen, daß er seine Fehler und Mängel in zu großer Bescheidenheit zu sehr in den Vordergrund stellt und als Ursache des Mißlingens seiner Versuche und der Auflösung seiner Anstalt seine Schwächen zu sehr betont, dagegen seine Verdienste ganz in den Hintergrund drängt. Im Schwanengesang spricht er sich noch einmal eingehend über die Idee der Elementarbildung aus; „sie ist nichts anderes als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Hand-

bietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag." „Prüfet alles, behaltet das Gute, und wenn etwas Besseres in euch gereift, so setzet es zu dem, was ich euch in diesen Bogen in Wahrheit und Liebe zu geben versuche, in Wahrheit und Liebe hinzu und werfet wenigstens das Ganze meiner Lebensbestrebungen nicht als einen Gegenstand hinweg, der schon abgethan, keiner weiteren Prüfung bedürfe; es ist wahrlich noch nicht abgethan und bedarf einer ernsten Prüfung ganz sicher und zwar nicht um meiner und meiner Bitte willen!" Mit diesen Gedanken schied der edle Menschenfreund 1827 aus dem Leben.

2. Systematischer Aufbau der Pestalozzischen Pädagogik.

In jedem Menschen ist das Menschheitsideal im Keime angelegt, das aber nur durch die Erziehung entwickelt und vollendet werden kann. „Wir glauben, die erhabenen Anlagen der Menschennatur finden sich in jedem Stande und in jeder Lage des Menschen. Was in unserem Herzen, was in der menschlichen Kunst ewig und unwandelbar ist, auf das und auf das allein suchen wir die Erziehung zu gründen. Ausbildung der inneren Kräfte der menschlichen Natur ist Bedürfnis, Genuß und Segen der Menschheit; alle Menschheit ist in ihrem Wesen gleich. Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung, auch der niedrigsten Menschen. Durch Übung werden diese Kräfte enthüllt, und ihr Wachstum wird durch den Gebrauch befördert." Die Anfangspunkte zur Übung der Geisteskräfte und ein naturgemäßes Fortschreiten in diesen Übungen aufzufinden, ist die Aufgabe der Idee der Elementarbildung; „die Idee der Elementarbildung ist nichts anderes als die Idee der Naturgemäßheit in der Entfaltung und Ausbildung der Anlagen und Kräfte des Menschengeschlechts. Die Gesetze, denen die menschliche Geistesentwickelung vermöge ihrer Natur selber unterworfen sein muß, sind aufzufinden"; sie sind mit denen der physischen Natur die nämlichen, und in ihnen ist der Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemeine psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen läßt." Die Grundsätze der Erziehung sind also nicht auf spekulativem Wege zu erfinden, sie sind in der Menschennatur gegeben und brauchen nur in derselben aufgesucht zu werden; sie zeigen sich in der Entwickelung der Kultur und der Religion. „Eine den Ansprüchen der Menschennatur und den Bedürfnissen der Zeit genugthuende Volks- und Nationalbildung kann nur angebahnt werden, wenn die Entfaltung der Grundkräfte unserer Natur auf eine mit dieser Natur übereinstimmende Weise durch psychologisch geordnete Mittel erzielt und diese jetzt noch so vielfach mangelnden Mittel von allen Seiten erforscht, geprüft und benutzt werden. Der Mensch wird nur durch die Kunst Mensch, aber so weit sie auch geht, diese Führerin unserer selbst, die wir uns selber erschaffen, so muß sie sich in ihrem

ganzen Thun dennoch fest an den einfachen Gang der Natur anketten. Ihre Maßnahmen zur Entwickelung unserer Kräfte beschränken sich wesentlich darauf, daß sie das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt, in einen engeren Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenstellt und unseren fünf Sinnen nach Verhältnissen näher bringt, welche unsere äußere und innere Empfänglichkeit aller Eindrücke erleichtern und stärken und unsere Sinne selbst dahin erheben, uns die Gegenstände der Welt täglich zahlreicher, dauerhafter und richtiger vorzustellen." Die Erziehungskunst muß sich also nach den Gesetzen der menschlichen Natur richten, und diese liegen im Wesen des Menschen.

„Der Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet, ist das eigentliche Wesen der Menschennatur." Als sinnliches Wesen ist der Mensch jedoch auch mit einer animalischen Natur begabt, so daß sich in ihm eine sinnliche (animalische) und eine geistige (menschliche) Natur vorfindet. Vom sinnlichen Naturzustand an, in dem der Mensch nur vom Instinkt geleitet wird, hat sich das ganze Menschengeschlecht entwickelt; die Entwickelung eines jeden Kindes hat überall denselben Ausgangspunkt. In diesem Zustand ist der Mensch ganz Unschuld, denn die wahre Menschennatur ist an und für sich weder gut noch schlecht. Es ist dies der Augenblick, in dem das Kind auf die Welt kommt; von diesem Augenblick an aber entfernt sich das Kind immer mehr von dem Zustand der Unschuld, wenn es sich seinem Wesen und seiner Bestimmung nach nicht frei und ungehemmt entwickeln kann. Entwickelt sich der Mensch in seinen Anlagen nur in der Richtung der sinnlichen Natur, die er mit dem Tiere gemein hat, so kann er sich auf die Stufe der höheren Menschennatur nicht erheben; aber neben der sinnlichen Natur entwickelt sich im Menschen auch die geistige und hebt ihn über die sinnliche empor. „Es liegt in jeder Anlage der Menschennatur ein Trieb, aus dem Zustand ihrer Unbelebtheit und Ungewandtheit zur ausgebildeten Kraft sich zu erheben. Aller Naturgang unserer Entfaltung geht wesentlich aus diesen Trieben hervor, und zwar ist dieses mit unserer Natur zugleich gesetzte, ihr immanente Streben auf Vollkommenheit und auf Vollendung der menschlichen Kräfte gerichtet. So unermeßlich und vielseitig auch die Kräfte der Menschennatur sind, so stehen sie doch alle unter sich in enger Verbindung und werden von einem einheitlichen, gesetzmäßigen Organismus beherrscht."

Die Kräfte der menschlichen Natur bestehen ihrem ganzen Umfange nach aus der sinnlichen, der geistigen und der sittlichen Kraft; jede dieser in ihrem Wesen verschiedenen Kräfte entfaltet sich nach eigenen, ihr selbständig innewohnenden Gesetzen vermöge einer ihnen ebenso selbständig innewohnenden lebendigen Strebkraft nach ihrer Entfaltung; „ihre Entfaltung ist nur insoweit naturgemäß, als sie mit diesen ewigen Gesetzen unserer Natur selber in Übereinstimmung steht. Die Gesetze, die der naturgemäßen Entfaltung jeder einzelnen unserer

Kräfte zu Grunde liegen, sind an sich wesentlich verschieden." Von der sinnlichen Natur geht die Entwickelung aus, zur geistigen muß sie sich erheben und in der sittlichen muß sie zum Ziel führen. Der Mensch ist als sinnliches Wesen von der Natur mit der Kraft ausgerüstet, sein tierisches Dasein durch sich selbst sicherstellen zu können; in der Einfachheit dieser ursprünglichen Grundkraft seiner Natur, in seinem Instinkte, liegt das Wesen eines gesunden tierischen Empfindens, Denkens und Handelns. Diese Kräfte sind nur auf Selbsterhaltung gerichtet und entfalten sich, wenn sie nicht den geistigen unterworfen werden, zur Selbstsucht, also in einer der wahren Menschlichkeit entgegenstehenden Richtung; daher muß die Entfaltung der geistigen Grundkräfte besonders beachtet werden. Die einzelnen Grundkräfte der geistigen (intellektuellen) Kraft sind die Anschauungs-, Sprach- und Denkkraft. Die Anschauungskraft führt, wenn sie nicht verwirrt und irregelenkt wird, den Menschen von sich selber unter allen Umständen zu einzelnen klaren Vorstellungen über die Gegenstände seiner Umgebung, d. h. zu einzelnen Fundamenten der naturgemäßen Belebung seiner Denkkraft. Aber diese begnügt sich mit den sinnlichen Vorstellungen nicht, sie will sich zu deutlichen Begriffen erheben, sie will die Gegenstände ihrer Anschauung mit selbständiger Kraft zusammenstellen, trennen und untereinander vergleichen, sie will sie als Bildungsmittel ihrer Urteilskraft benutzen, sie will sie logisch bearbeiten. „Die Mittel der Ausbildung der Denkkraft haben jedoch keinen naturgemäßen Boden, wenn ihnen die naturgemäße und genugthuende Ausbildung der Anschauungskraft, oder, welches eben so viel ist, der Resultate der Anschauungskraft mangelt." Die Vermittelung zwischen der Anschaungs- und der Denkkraft übernimmt die Sprechkraft; sie ist im eigentlichen Sinne Rückgabe aller Eindrücke, welche die Natur in ihrem ganzen Umfange auf die Menschen gemacht hat. Der unserer Geisteskraft innewohnende Trieb erzeugt notwendig das Gefühl des Bedürfnisses von Ausdrücken, die die Eindrücke unserer Anschauung auf uns gemacht haben, der Geberde und der Sprache. Diese letztere bildet sich von Anfang an nur im Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse naturgemäß aus, und diese gehen ihr auch allgemein vor. Die Kunstkraft ist vor ihrer Ausbildung nur Kunstanlage; sie sucht die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen. Die sittliche Kraft erhebt den Menschen zu der höchsten Würde, deren seine Natur fähig ist. Nicht jede einzelne Kraft darf für sich ausgebildet werden, sondern gleichmäßig, harmonisch muß die Bildung sein. „Die eigentlichen Vorteile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen. Der Mensch, der viel weiß, muß mehr und künstlicher als jeder andere zur Einigkeit seiner selbst mit sich selbst, zur Harmonie seines Wissens mit seinen Verhältnissen und zur Gleichförmigkeit in der Entwickelung aller seiner Seelenkräfte geführt werden. Ist dies nicht der Fall,

so wird sein Wissen ihm selber ein Irrlicht, das Zerrüttung in sein Innerstes bringt und ihn äußerlich der wesentlichen Lebensgenießung beraubt, die ein einfacher, gerader, mit sich selbst einstimmiger Sinn dem unentwickeltsten und gemeinen Menschen gewährt. Daraus ergiebt sich: Bilde alle Seelenkräfte harmonisch aus, dadurch wird nicht nur „eine steigende Bedächtlichkeit, sondern ein das Ganze der Seelenkräfte umfassendes Wachstum derselben erzeugt und allgemein eine Gemütsstimmung hervorgebracht, in der ich die Fundamente der Menschenweisheit vielseitig und sicher entwickeln sah." Das einzige und ewige Fundament der Bildung unserer Natur zur Menschlichkeit ist die Liebe; und in ihrer heiligen Kraft erhebt sich der Mensch zu allem Göttlichen, zu allem Ewigen, das in seiner Natur liegt. Die wahre Liebe aber erwächst aus dem wahren Glauben. Der Glaube an Gott ist der Menschheit in ihrem Wesen eingegraben; wie der Sinn vom Guten und Bösen, wie das unauslöschliche Gefühl von Recht und Unrecht, so unwandelbar fest liegt er als Grundlage der Menschenbildung im Innern unserer Natur. Dieses Fundament der Bildung zur Menschlichkeit setzt aber als den organischen Mittelpunkt aller unserer Kräfte den hohen freien Willen voraus, der absolut die Anerkennung der Pflicht erfordert, diesen Willen der Menschennatur durch Liebe und Glauben zur Selbstlosigkeit, zur Hingebung und Aufopferungskraft für die Wahrheit und das Recht zu erheben.

„Zu leben, in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreis nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen, ist das Ziel der Auserziehung der Kinder. Durch das Wachstum seiner Anlagen und Kräfte ist der Mensch ein Resultat ewiger göttlicher Gesetze, die in ihm selbst liegen; durch seine Bildung ist er ein Resultat des Einflusses, den zufällige Umstände und Verhältnisse auf die Freiheit und Reinheit des Wachstums seiner Kräfte haben; durch seine Erziehung ist er ein Resultat des Einflusses, den der sittliche Wille des Menschen auf die Freiheit und Reinheit seiner Kräfte hat. Die Bildung und Erziehung des Menschen ist wesentlich als eine dem inneren Erhaltungstrieb der menschlichen Natur beiwohnende Mitwirkung anzusehen; der Einfluß der Bildung kann mit den ewigen Gesetzen des Wachstums der menschlichen Kräfte, die Erziehung soll mit denselben in Übereinstimmung gebracht werden. Aber beide können auch mit denselben in Widerspruch gesetzt werden. Durch Übereinstimmung des Bildungs- und Erziehungseinflusses mit den ewigen Gesetzen des menschlichen Wachstums wird der Mensch allein wirklich gebildet und erzogen. Die Erziehung muß der Entwickelung der Menschennatur die nötige Nahrung geben; sie soll also die Entwickelung nur unterstützen, diese aber muß selbstthätig verlaufen. Die Grundsätze der Kunst, Mensch zu sein, Mensch zu werden und Mensch zu bleiben liegen in der Menschennatur; der Zweck aller Erziehung kann nur die Menschlichkeit sein, d. h. die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfange der

Segnungen zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag. Das einzige, ewige Fundament aller wahren Menschenbildung ist die Entfaltung der menschlichen Kräfte in dem ganzen Umfang ihrer Natur." Diese natürliche Vollkommenheit ist aber „die harmonische Entwickelung der Kräfte und Anlagen", durch welche der Mensch ein „von Gottes wegen heilig zusammengeflochtenes Ganze" werde. Diese Harmonie ist aber „die Unterordnung der Ansprüche unserer physischen und geistigen Anlagen unter die höheren Ansprüche der von Glauben und Liebe ausgehenden Sittlichkeit und Religiosität." Der Mensch muß für den ganzen Umfang seiner Pflichten gegen Gott, gegen den Nächsten und gegen sich selbst willig, thätig und geschickt gebildet werden, er muß für alle Geschäfte des Lebens, für alle Teile seines Berufs und seiner häuslichen und bürgerlichen Pflichterfüllung verständig gemacht und so zu einem „gottesfürchtigen, menschenliebenden, verständigen, seiner Bestimmung gewachsenen und der nötigen Thätigkeit und Anstrengung gewohnten Menschen erzogen werden". Aber immer bleibt dabei „die Erhebung der menschlichen Natur zur Menschlichkeit durch Liebe und Glauben der Hauptzweck aller Erziehung". Der Fortschritt des menschlichen Geschlechts zum Besseren beruht wesentlich auf der mit seiner Natur übereinstimmenden Bildung und der weisen Führung zu seiner ewigen und bürgerlichen Bestimmung; sich selbst überlassen bleibt er in der Sinnlichkeit stecken wie das Tier. Wir müssen uns bestreben, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag. „Allgemeine Emporbildung dieser inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit ist allgemeiner Zweck der Bildung auch der niedersten Menschen; Übung, Anwendung und Gebrauch seiner Kraft und seiner Weisheit in den besonderen Lagen und Umständen der Menschheit ist Berufs- und Standesbildung; diese muß immer dem allgemeinen Zweck der Menschenbildung untergeordnet sein."

Die Kunst des Erziehers gleicht der Kunst des Gärtners, sie sorgt nur, daß die Entwickelung natur- und kulturgemäß verlaufen kann; in der menschlichen Natur ist der Erziehungskunst die Schranke gesetzt, sie muß also in der Entfaltung und Bildung des ganzen Umfangs der Kräfte der menschlichen Natur mit dem Gang derselben in ihrer Entfaltungsweise in Übereinstimmung sein und bleiben. Der Erzieher kann nur aus der Natur herausholen, was in ihr selbst liegt, nur in dem Menschen anregen, nicht etwas in ihn hineinbringen. Wenn sich aber unser Geschlecht zur Entfaltung des Menschlichen im Menschen erheben soll, so setzt es auch die erleuchtete Benutzung der Kunst, die sich sowohl der Einzelne als auch die Menschheit durch Jahrtausende von Erfahrungen erworben hat, voraus. Man muß nämlich die allgemeinen Gesetze der Natur von ihren einzelnen Wirkungen und von der Darstellung derselben sondern, denn die Anwendung

dieser Gesetze auf jedes Individuum muß notwendig beachtet werden; daher muß man die allgemeinen Entwickelungsgesetze mit den individuellen in Übereinstimmung bringen; jede wahre Erziehungskunst muß aber von der Bildung des Individuellen ausgehen. Das kann aber nur durch die Kunst der Erziehung erreicht werden, daher steht sie erhaben über jeder anderen Kunst da, sie ist auch die schwierigste Kunst; denn es ist kein Beruf da, dessen Betreiben, wie der Erzieherberuf, einen gebildeteren psychologischen Takt und durch wiederholte Erfahrungen vielseitig gebildete Einsichten und durch wiederholtes Ausüben vielseitig gebildete Fertigkeiten voraussetzt, es ist kein Beruf da, der tiefere Kenntnis der Menschennatur und größere Fähigkeit und Gewandtheit, sie zu behandeln, erfordert. Auch muß „die Erziehungskunst wesentlich und in allen ihren Teilen zu einer Wissenschaft erhoben werden, die aus der tiefsten Kenntnis der Menschennatur hervorgehen und auf sie gebaut werden muß"; doch erfordert die Wissenschaft die Praxis ebenso sehr, wie diese wiederum jene als ihren Leitstern voraussetzt.

Die Möglichkeit einer Erziehungswissenschaft ergiebt sich daraus, daß bei aller Verschiedenheit der Lebensverhältnisse und Sitten der Völker und Stände dennoch die innere Gleichheit des Wesens in der Erziehung aller Völker und Stände auch eine Gleichheit der Erziehungsgrundsätze erfordert; es ist durchaus nicht die Ausbildung von irgend einer Art einzelner Kenntnisse, der einzelnen Fertigkeiten unseres Geschlechts, sondern die Ausbildung der Kräfte der Menschennatur selber, was das Wesen der Erziehung der Kinder aller Stände ausmacht. Alle Menschen ohne Unterschied der Anlagen und der Stände sollen zu Menschen herangebildet werden, und hierauf beruht die Möglichkeit sowie die Notwendigkeit allgemein geltender Erziehungsregeln, während die Verschiedenheit der Kräfte und Beschäftigungen die Anwendung jener allgemeinen Regeln auf die individuelle Lage erfordern.

Das Fundament einer guten Erziehung bildet der sorgfältige Gebrauch der Mittel; derselbe fordert aber notwendig die Kenntnis derselben nach Wesen und Zusammenhang für den Erzieher. Diese Mittel müssen dem Zweck der Erziehung entsprechen und daher unmittelbar aus ihm abgeleitet werden. Aus der Einheit des Erziehungszweckes ergiebt sich auch notwendig die Einheit der Erziehungsmittel; sie müssen mit dem Naturgang übereinstimmen und der Individualität angepaßt sein. Die elementarische Entfaltung unserer Kräfte ist ewig und unveränderlich, in allen Lagen und Verhältnissen des Menschengeschlechts die nämliche und immer sich selbst gleich, denn sie ruht auf unveränderlichen und ewigen Gesetzen der Menschennatur, und weder Stand, noch Verhältnisse, noch Umstände vermögen irgend eine Abänderung in der Befolgung ihrer ewigen Gesetze zu beanspruchen. Die Anwendungsmittel unserer Kräfte, deren Dasein und Beschaffenheit wird dagegen von der Lage, den Bedürfnissen und Umständen, sowie von dem Grade der inneren Anlagen und äußeren Gelegenheiten und Handbietungen bestimmt und sowohl erweitert als beschränkt und verengert

werden; sie sind also unter sich so verschieden und ungleich, als die Umstände, Anlagen, Gelegenheiten und Handbietungen zur Anwendung dieser Kräfte im gesellschaftlichen Leben beim einzelnen Menschen verschieden sind. Die psychologisch zu ordnenden Reihenfolgen der Übungen und Mittel zur Entfaltung der Kräfte müssen demnach den Anwendungsübungen dieser Kräfte vorhergehen und letztere mit dem Grad der entfalteten Kräfte ins Gleichgewicht und in Übereinstimmung gebracht werden. Das naturgemäße Mittel zur Entfaltung einer jeden unserer Kräfte geschieht durch das Mittel ihres Gebrauchs in der Arbeit; die Arbeit ist die äußere Erscheinung des inneren Menschenlebens, sie soll dieses innere Leben nicht nur darstellen, sie soll es auch fördern. Um jedoch dieses allgemeine Mittel der Arbeit zur Ausbildung der Kräfte unserer Natur anwenden zu können, bedarf es bei dem einen mehr als bei dem anderen der Aufmunterung hierzu im Sinne der Liebe, die bis an die Strenge grenzt; denn selbst körperliche Strafen sind, um durch einfache Mittel auf alle sicher und schnell zu wirken und bei allen zu einem Ziel zu kommen, nicht zu entbehren; aber man darf nie vergessen, daß es besser ist, die Kinder zu bewegen, aus freiem Willen und eigenen Einsichten recht zu thun.

„Die Methode will nichts entwickeln, als was im Kinde als Anlage vorhanden ist, und diese Anlage selbst hinwiederum einzig von sich aus und aus ihrem inneren Mittelpunkte"; jedes Kind ist ein geschlossenes Ganze, ein Individuum und entwickelt sich individuell nach den in ihm liegenden notwendigen Gesetzen. Eine allseitige harmonische Ausbildung muß aber immer im Auge behalten werden; daher darf durch die Erziehung nicht die einseitige Sinnenbildung des Naturalismus, nicht die einseitige Gemütsbildung des Pietismus, nicht die einseitige Verstandesbildung des Philanthropinismus befördert werden. Alle wahrhaft menschlichen Anlagen sind vielmehr so zu berücksichtigen, daß eine natürliche Entwickelung zum religiös-sittlichen Menschen stattfinden kann. Die sinnliche Natur des Menschen muß durch die Erziehung der geistigen unterworfen werden; geschieht dies nicht, so entartet der Mensch, er sinkt zum Tier herab. Gutes und Böses kann sich also aus dem Menschen entwickeln, je nachdem die geistige oder sinnliche Seite das Übergewicht erhält. Die sinnliche Natur der geistigen, dem Göttlichen im Menschen unterwerfen, heißt ihn zum Menschen erheben. Aber das Kind soll nicht bloß zum Menschen im allgemeinen erzogen werden, sondern es soll auch den Lebensbedingungen des Gesellschaftskreises, in dem es sich befindet, angepaßt werden; denn „in seinem Stande glücklich zu sein und in seinem Kreise nützlich zu werden, ist die Bestimmung des Menschen". Auf der Grundlage der allgemeinen Menschenbildung soll die Berufsbildung aufgebaut werden, die letztere soll aber der ersteren immer untergeordnet bleiben. Um für diese Bildung die richtige Methode zu finden, muß man die Natur des Menschen an sich, d. h. als das, was sie vor der Erziehung war, aufsuchen und „die Punkte zur Klarheit bringen, durch welche sie als Menschenwerk wirklich wurde. Die Gesamtkultur unseres Geschlechts macht aber selbst

wieder einen notwendigen Teil dieses seines ursprünglichen, d. h. in seinem Wesen gegründeten Daseins aus; diese Kultur giebt also auch über den Gang seiner Entfaltung und die Bedürfnisse zum Zwecke der Erziehung ebenso ursprüngliche Aufschlüsse. Die Elementarmethode soll organisch-genetisch sein. „Ich nenne diese Methode organisch-genetisch im Gegensatz gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwickelung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen oder wenigstens mehr oder minder darstellen, um zur Wahrheit und Selbständigkeit zu gelangen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gang ins Auge gefaßt wird, durchlaufen hat. Was der reine Instinkt bewußtlos, aber mit sicherem Erfolge that, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntnis thun; was die Natur mit Notwendigkeit hervorbrachte, soll die Erziehung mit Vernunft übernehmen und in ihrem Verfahren ebenso umfassend und ebenso sicher des Erfolges sein."

„Die Idee der Elementarbildung ist also näher bestimmt nichts anderes als das Resultat der Bestrebungen des Menschengeschlechts, dem Gange der Natur in der Entfaltung und Ausbildung unserer Anlagen und Kräfte die Handbietung angedeihen zu lassen, die ihm die erleuchtete Liebe, der gebildete Verstand und der erleuchtete Kunstsinn unseres Geschlechts zu erteilen vermag. Sie ist in ihrem Wesen geeignet, die Veredlung unserer Natur im ganzen Umfange ihrer Mittel zu bezwecken; sie ist in ihrem Wesen nichts anderes als die Kunst, jedes Gute der Anlage der Menschennatur aus ihr selber als aus ihrem natürlichen Boden hervorgehen zu machen." Die Erziehung des Kindes beginnt sehr frühzeitig — mit der Geburt. „Von dem Augenblicke, in dem seine Sinne für die Eindrücke der Natur empfänglich werden, von diesem Augenblicke an unterrichtet es die Natur, — die Neuheit des Lebens selbst ist nichts anderes, als das Erwachen der vollendeten physischen Keime, die jetzt mit allen ihren Kräften und mit allen ihren Trieben nach Entwickelung ihrer Selbstbildung haschen; es ist nichts anderes als das Erwachen des jetzt vollendeten Tieres, das Mensch werden will und Mensch werden soll. Die erste Stunde seines Unterrichts ist die Stunde seiner Geburt. Die ersten Bedürfnisse des Menschen sind körperlich und sinnlich, und die Befriedigung dieser sinnlichen und körperlichen Bedürfnisse ist das, was den ersten bildenden Eindruck auf das Kind des Menschen in seinem Dasein auf Erden macht, d. h., sie ist die erste Grundlage seiner Auferziehung, und die erste Entwickelung seiner Kräfte und Anlagen beruht auf ihr. Diese sinnlichen und körperlichen Bedürfnisse führen das Kind dann nach und nach zu jeder Entwickelung der Anlagen seines Geistes und Körpers. Die physische Elementarbildung ist nichts anderes als eine psychologische Entfaltung des Könnens oder der dem Kinde inwohnenden vielseitigen physischen Kräfte, die gleichfalls wiederum durch nichts anderes als durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs

selber erzielt wird. Die intellektuelle Elementarbildung ist hinwieder nichts anderes, als die reine Entfaltung des menschlichen Kennens oder unserer Vernunftkraft durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs selber. Und da diese Kraft in ihrem Wesen sich erstens an die Anschauungseindrücke, welche die Gegenstände der Welt auf unsere Sinne machen, anschließt, zweitens auf der gebildeten Leichtigkeit ruht, diese Ur-Eindrücke oder vielmehr die einfachen Resultate ihrer Wirkung auf unser Inneres als die Elemente aller menschlichen Erkenntnis in uns selbst zusammenzusetzen, zu trennen und zu vergleichen, so fordert die intellektuelle Elementarbildung: 1. psychologische Leitung der Einwirkung der Natur auf das Vernunftwesen zur Anregung und Sammlung der Eindrücke, welche die Vernunft, d. h. die lebendige geistige Kraft im Kinde, bei der Anschauung und im Leben der Natur notwendig erzeugt; 2. psychologische Benutzung dieser Eindrücke, als der von der Natur selbst wesentlich und unveränderlich gegebenen Mittel, durch welche die gesamte Geistes- oder Vernunftkraft in uns am leichtesten ausgebildet werden kann. Die sittliche Elementarbildung ist nichts anderes als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höheren Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens auf das Fundament der Vollkommenheit, in der sie sich in ihrem ersten Entkeimen im reinen Verhältnisse zwischen Mutter und Kind aussprechen. Das Ziel dieser Bildung ist sittliche Vollendung unserer Natur; ihre Mittel sind Übungen im Streben nach Vollkommenheit im sittlichen Denken, Fühlen und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet offenbart sie sich als Moral im Handeln, auf das Unsichtbare als Religion im Fühlen oder Schauen; in jener stellt sich die reale, in dieser die ideale Seite eines und desselben Anfangspunktes des sittlichen Lebens dar. Die vermittelnde Einheit, das Band beider ist, intellektuell erscheinend, die Gesinnung, die wesentlich den Charakter des Menschen begründet. Als Erkenntnisse werden die Moral und die Religion zugleich wiederum Gegenstände der intellektuellen Bildung, jene nimmt dadurch einen ideellen, diese einen reellen Charakter an. Alle diese Seiten und Elemente sind in der elementarischen Entwickelung der sittlichen Gefühle harmonisch und lückenlos vereinigt." Um die sittlichen Kräfte zur Entfaltung und zur Herrschaft im Menschen zu bringen, bedarf es der Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittlicher Übungen durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, sowie endlich der Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind schon durch sein Dasein und seine Umgebungen steht. „Da unsere Natur die Vollkommenheit der Sittlichkeit nur in einem höheren Wesen, nur in Gott zu erkennen vermag, so knüpft sich das erste, durch die Mutterliebe und den Glauben an sie erzeugte Streben nach sittlichem Denken, Fühlen und Thun an die Ahnung des Glaubens an Gott, die aus der Wahrheit der kindlichen Liebe, des kindlichen Dankes und des kindlichen Vertrauens so

einfach und natürlich hervorgeht." Die ersten Keime der sittlichen und religiösen Anlagen werden durch die Befriedigung der physischen Bedürfnisse seitens der Mutter belebt und entfaltet, denn dadurch werden die Keime des Vertrauens und der Liebe entwickelt, wodurch die Sinnlichkeit in den Dienst der Sittlichkeit tritt und sich in immer weiteren Kreisen endlich der Begriff Gottes erschließt. Weiterhin ist es nun die Aufgabe der Kunst, die Vereinigungsmittel der sittlichen und geistigen Veredlung zu pflegen und Erziehung und Unterricht einerseits mit den Gefühlen der inneren Natur, durch deren allmähliche Entfaltung der Geist sich zu Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes, anderseits mit den Gesetzen des psychischen Mechanismus, nach welchem sich der Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt, in Übereinstimmung zu bringen. „Die Reihenfolge der Mittel zur Sittlichkeit von ihrem Ursprunge aus, von der mit so vielen Reizen begleiteten Mutter- und Kindesliebe bis zum christlichen Dahingeben seiner selbst für Wahrheit und Liebe in den Tod finden nur im reinen Glauben an Gott und in wahrer Religiosität ihre Quelle und ihre reine und sichere Stütze." Die religiöse Sittlichkeit fordert von der Wiege an menschliche Handbietung zur Angewöhnung alles dessen, was die Religion uns zur häuslichen und bürgerlichen Pflicht macht; die Entfaltung der religiös-sittlichen Kräfte muß jedoch auch zur naturgemäßen Begründung des christlichen Denkens, Fühlens und Wollens hinführen. „Die höchste Thatsache des Wesens und Ganges der sittlichen Entwickelung des Menschengeschlechts, welche die Geschichte der Menschheit aufweist, ist keine andere als die des Christentums; die Sittlichkeit selbst, wie sie in der unwandelbaren und ewigen Beschaffenheit des Menschen liegt, hat sich in der Person und im Geiste seines Stifters geoffenbart. Dadurch erhebt sich das Christentum nicht nur zum unwandelbarsten und ewigen Prüfstein jeder religiösen Erscheinung, zum Prüfstein jedes religiösen Erziehungsversuches in seinem Wesen, sondern auch die Elemente und der Gang aller religiösen Entwickelung und Bildung sind in ihm gegeben und als solche in der Geschichte vollständig entwickelt. Die Elementarbildung gründet den Religionsunterricht auf das heilige Fundament des Christentums, und ebenso baut sie ihn auf das unerschütterliche Fundament der mütterlichen Handlungsweise." Die Art des sittlichen Unterrichts ist meistens nicht Unterricht des Lehrers, sondern er soll teilnehmender Unterricht des Hausvaters sein, der sich an darbietende Gelegenheiten anschließt; denn er darf nicht allein auf Worten, sondern muß auch auf Thaten beruhen. Die sittliche Bildung gründet sich also auf die Gefühle, die als innere Anschauungen bezeichnet werden können. Die letzteren wie die aus den Elementen der wirklichen Erfahrung abgeleiteten Phantasievorstellungen bezeichnet man auch als „analogische" Anschauungen, d. h. als Anschauungen im übertragenen Sinne; die Phantasievorstellung kann Elemente der äußeren sinnlichen wie der inneren Anschauung enthalten. Auf Gefühl und Phantasievorstellung gründet sich die religiöse Bildung. Vom Gefühl muß also die

religiös-sittliche Bildung ausgehen; da sie aber die Anerkennung und Verehrung des sittlichen Gesetzes zum Ziel hat und dieses begrifflicher Natur ist, so müssen die allgemeinen Grundsätze der Begriffsbildung auch auf dem religiös-sittlichen Gebiete Anwendung finden. Aber immer müssen hier Gefühl und Thun zur rechten Geltung kommen; „an die Gefühle knüpfe man Übungen der Selbstüberwindung, um dadurch denselben unmittelbare Anwendung und Haltung im Leben zu geben, — die wahre sittliche Elementarbildung führt zum Fühlen, Schweigen und Thun." Erst auf die Stufe der Anschauung und Erfahrung, welche das Erkennen und Üben des Guten umfaßt, darf die Stufe der Begriffsbildung folgen. Der Gang der sittlichen Elementarbildung zerfällt daher in drei Stufen: „die Erzielung einer sittlichen Gemütsstimmung durch reine Gefühle, sittliche Übung durch Selbstüberwindung und Anstrengung in dem, was recht und gut ist, und Bewirkung einer sittlichen Ansicht durch das Nachdenken und Vergleichen der Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse, in denen das Kind durch sein Dasein und seine Verhältnisse steht". Wenn daraus nur einige Hauptsätze hervorgehen, die im Gemütsleben des Zöglings das Übergewicht erlangen, so wird die Unterordnung der besonderen Wahrheiten unter diese Hauptsätze und die Überwindung vereinzelt stehenbleibender Vorurteile durch einen festen und sicheren Takt sich von selbst ergeben. Diese Hauptsätze stützen sich auf Gesinnungen und Wollungen, die der Zögling als verbindlich anerkennt, und so betrachtet er sie als eine vom Gefühl des Könnens begleitete Norm des Handelns, als Maximen. Daher muß sich die religiös-sittliche Bildung des Zöglings an das Leben in der Familie anschließen. Das innere Wesen des wahren Glaubens, der das Herz des Menschen reinigt und ihm göttliche Kraft zu allem Göttlichen verleiht, ist eine Kraft Gottes zum Heil eines jeden, der da glaubt, eine Kraft, die über alle Ausdrücke, Meinungen u. s. w. erhaben und von allen Erklärungsbestimmtheiten unabhängig ist; als Meinung, als menschliche bestimmte, gemodelte, gesiebte und dekretierte Wahrheit ist jede religiöse Ansicht nur eine tote Schale des inneren Wesens der Religion, des wahren Glaubens, die aber dem Menschen durch den gehaltvollen Kern heilig wird. Die Verschiedenheit der menschlichen Meinungen über Religionssachen ist nicht eine Verschiedenheit über das Wesen der Religion, sondern nur über die Schale. Je erleuchteter und bedächtiger der Weise über die unwesentlichen Worte und Zeremonien seiner Religion denkt, desto klarer sieht er, daß der Vorzug, den er hierin vor dem Volke hat, im Unwesentlichen der Sache besteht und das Volk sehr wenig verliert, wenn es hierüber dunkler, aber herzlich und warm denkt. Je weiser der Mensch ist, desto mehr ist ihm Religion allgemeine Nahrung, die sich weder an Weltgegenden noch Schullehrer bindet, und der Weise sagt es gern und mit Überzeugung zu dem Volk, daß es ein und dieselbe Nahrung ist, wenn der Mensch gute Kerne von Mandeln und Nüssen so ißt, wie sie gerade aus der Schale fallen, indessen ein anderer sie noch schält und von einem kleinen Häutchen

reinigt, ehe er sie verspeist. Die bürgerliche Bildung ohne die religiöse ist unvollkommen und ungenügend; aber ebensowenig bildet auch die bloß wissenschaftliche Bildung das innere Wesen des wahren Glaubens, im Gegenteil kann dieselbe für das Volk gefahrvoll werden wie der Unglaube und Aberglaube; denn alles Wissenschaftliche in der Religion ist menschlich und eine eigentliche Kunstsache. Der Glaube an Gott und die Lehre seines Dienstes ist nicht zur Vernunftlehre bestimmt und dazu geeignet, sie ist für das Volk nicht Sache seines Kopfes, sondern seines Herzens. Die Kopfbildung des Volkes ist die Sache seiner häuslichen und bürgerlichen Sicherheit und also Staatssache, und als solche muß sie notwendig unabhängig vom Religionsunterricht erzielt und in diesem Gesichtspunkt mit Festigkeit von ihm getrennt werden. Die ganze Bibel vom ersten Buch Mosis bis zur Offenbarung Johannis ist nicht zur Kopfübung des Volkes bestimmt und taugt nichts dazu; der Gelehrte mag darin Stoff zur Kopfübung finden. — Die wahre Religion ist nicht Sache des Kopfes, sie ist Sache der That und zwar als christliche Religion der werkthätigen Liebe; die wahre Religion ruft den Menschen nicht ab von den Pflichten der Erde, sondern giebt ihm Kraft, alles, was menschlich ist, bis zu dem letzten Augenblick zu besorgen; die echte Religion lehrt und stärkt den Menschen, die Welt zu brauchen, denn der Weg zum Himmel ist die Erfüllung der Pflichten der Erde. Man muß deshalb die Kinder in allen Rücksichten menschlich beleben, um sie ebenso fähig zu machen, in allen Rücksichten christlich kraftvoll zu handeln und ihrem guten Willen in allen Verhältnissen thatsächlich die Folgen zu sichern. Daher begründe man die Bildung der Kinder zur Liebe nicht durch Hören und Auswendiglernen von Sprüchen über die Liebe und ihren Segen, sondern durch die thätige Liebe selber, zu der sie täglich Gelegenheit, Reiz, Beispiel und Aufmunterung haben; man suche durch die lebendigen Anschauungen des Elends selber die Herzen der Kinder zur Teilnahme an allen Schicksalen ihrer Mitmenschen und zum thätigen Mitleiden und Erbarmen ihrer Not zu erheben.

„Aller Unterricht des Menschen ist nichts anderes als die Kunst, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Entwickelung Handbietung zu leisten, und diese Kunst ruht wesentlich auf der Verhältnismäßigkeit und Harmonie der dem Kinde einzuprägenden Eindrücke mit dem bestimmten Grad seiner entwickelten Kraft. Es giebt also notwendig in den Eindrücken, die dem Kinde durch den Unterricht beigebracht werden müssen, eine Reihenfolge, deren Anfang und Fortschritt dem Anfange und Fortschritte der zu entwickelnden Kräfte des Kindes genau Schritt halten soll.“ Daher ist das Ziel alles Unterrichts im allgemeinen die durch die harmonische Ausbildung der Kräfte und Anlagen der Menschennatur entwickelte und ins Leben geförderte Menschlichkeit selber; neben diesem allgemeinen Zweck hat der Unterricht aber noch seine besonderen Zwecke zu erfüllen. Gegeben von der Natur sind dem Menschen die Kräfte, und diese haben alle den Reiz, sich zu bilden,

in sich selbst. Die meisten Schulkünste aber sind gar nicht geeignet, die Kinder dahin zu bringen, die Kraft, die sie zu dem, was sie lernen sollen, notwendig brauchen, in sich selbst zu fühlen, zu suchen und zu finden; und doch ist gerade die Erregung eines fest entwickelten Kraftgefühles und des Bewußtseins der Kraft, die dem Menschen alles, was er vollenden kann, in allem seinem Thun und Lassen giebt, die wesentliche Aufgabe jedes Unterrichts. „Der wahre Unterricht ist deswegen das, was das echte Genie von jeher gethan, er ist der Weg, den dieses von jeher aus eigener Fülle gefunden und eben darum als unwandelbare Wahrheit, als den Gang der Natur und des Geistes, als Methode ausgesprochen hat. Freilich hat die organisch-genetische Elementarmethode nicht den Wahn, das Kind von gemeinen Anlagen zum Fluge des Genies zu erheben; sie kennt, wie keine andere, aus Thatsachen und Erfahrungen die Verschiedenheit der Anlagen und Stufen des geistigen Daseins und unterscheidet sie wohl, aber sie bleibt auch fest bei dem Grundsatze, daß die geistige Natur überall als solche wirkt, daß es eben die kulturgeschichtliche, d. h. pädagogische Bedeutung des Genies ist, die Bahn zur Wahrheit und zur Kraft für alle zu beschreiben und vorzuzeichnen, daß das, was das Genie schöpferisch hervorruft, nach dem gleichen Gange von genielosen Menschen durch geistigen Sinn und Empfänglichkeit aufgenommen werden soll, damit es Gemeingut für die Menschheit werde. In diesem Sinne will sie, daß allen geholfen werde und jeder zur Erkenntnis der Wahrheit komme, nämlich so weit er sie fassen kann; und nur auf diesem Wege ist die Ausführung dieses Grundsatzes, einem jeden gerade das zu geben an Bildung, was ihm gerade not thut, möglich, weil sie in dieser Bildung gerade von der Kraft jedes bestimmten Individuums, von der bestimmten Stufe, auf der es jedesmal steht, von dem Gange der Zeit in ihm und von dem bestimmten Verhältnisse, in dem es jedesmal lebt, selbst ausgeht." Um zu diesem Ziel zu gelangen, bedarf es einer anhaltenden und fortdauernden Erforschung der Mittel und Wege, wie die Menschennatur selber jede einzelne Kraft unseres Geschlechts nach eigenen Gesetzen entfaltet und dann hinwieder diese einzelnen Kräfte nach höheren Gesetzen mit der Gesamtheit ihrer Kräfte in Übereinstimmung bringt. Sodann muß der Unterricht jeder einzelnen Wissenschaft im Zusammenhang mit den Grundkräften der Menschennatur, deren Ausbildung diese Wissenschaft voraussetzt, ins Auge gefaßt und praktisch ausgemittelt werden, ob die Mittel und Übungen, durch welche diese Wissenschaft erlernt wird, auch mit dem Gang übereinstimmen, durch welchen die Natur der Kräfte, deren Ausbildung diese Wissenschaft voraussetzt, selber entfaltet wird. Und ebenso muß bei dem Nachforschen in dem Gang der Natur in der Erlernung jeder Wissenschaft ausgemittelt werden, was in jeder Wissenschaft die Bestandteile seien, deren Kenntnis dem Kinde 1. durch die einfache Anschauung, 2. durch das Gedächtniß, 3. durch die Einbildungkraft richtig beigebracht werden kann, und wie solche Bestandteile der Wissenschaft einerseits als Mittel

der Ausbildung und Übung der Grundkräfte der Natur selber können benutzt werden und anderseits als bloße Materialien für die Erlernung dieser Wissenschaft können herbeigeführt werden, ehe die Zeit, das Alter und die Geistes- und die Kunstkräfte wirklich da sind, die die eigentliche Erlernung dieser Wissenschaft als gebildet voraussetzt. Diesen formalen und materialen Zwecken des Unterrichts entsprechend ist zuerst mit den Übungen der reinen, elementarischen Entfaltung der Grundkräfte unseres Geschlechts zu beginnen, denen sodann die Anwendungsübungen dieser Kräfte folgen. Die eigentlichen Vorteile der menschlichen Kenntnisse und des Wissens bestehen für das Menschengeschlecht in der Sicherheit der Fundamente, von denen sie ausgehen und auf denen sie ruhen; der Mensch, der viel weiß, muß mehr als jeder andere zur Einigkeit mit sich selbst, zur Harmonie seines Wissens mit seinen Verhältnissen und zur Gleichförmigkeit in der Entwickelung aller seiner Seelenkräfte geführt werden, sonst wird sein Wissen in ihm selber zum Irrlicht, das Zerrüttung in sein Inneres bringt und ihn zum Leben untauglich macht. Daher ist der Unterricht im Verhältnis zur Erziehung nur ein untergeordnetes Bildungsmittel; die Erziehung muß mit helfen, daß die Kinder das werden, was sie sollen, und sich das einüben und gleichsam zur anderen Natur machen, was recht und gut ist und ihnen für ihr Leben not thut.

„Ich suchte lange einen allgemeinen psychologischen Ursprung der Kunstmittel des Unterrichts, indem ich überzeugt war, daß es nur dadurch möglich war, die Form aufzufinden, worin die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen der Natur selbst bestimmt wird; offenbar war: diese Form ist in der allgemeinen Einrichtung unseres Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke, welche die Sinnlichkeit von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. h. zu einem Begriff auffaßt und diesen Begriff dann allmählich zur Deutlichkeit entwickelt. Die Grundsätze des Unterrichtes müssen deshalb von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwickelung abstrahiert werden. Die Welt liegt uns als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, daß sie die Verwirrung, die in dieser Anschauung liegt, aufhebe, die Gegenstände unter sich sondere, die ähnlichen und zusammengehörigen in ihrer Vorstellung wieder vereinige, sie alle uns dadurch klar mache und nach vollendeter Klarheit derselben in uns zu deutlichen Begriffen erhebe. Und dies thut sie, indem sie uns die ineinander fließenden, verwirrten Anschauungen einzeln vergegenwärtigt, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen stellt und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unseres übrigen Wissens in Verbindung bringt.“ Der Unterricht muß deshalb erst das Einfache vollenden, ehe er zu etwas Verwickeltem fortschreitet, eine jede neue Erkenntnis darf nur ein kleiner, fast unmerklicher Zusatz zu tief eingeprägten und unvergeßlich gemachten früheren Erkenntnissen sein; er muß alle wesentlich zusammengehörigen

Dinge in dem Geiste in eben den Zusammenhang bringen, in dem sie in der Natur sich wirklich befinden.

Da der Gang der Natur in der Entwickelung unseres Geschlechts unwandelbar ist, so kann es nur eine gute Unterrichtsmethode geben, nämlich die, welche auf den Gesetzen dieser Natur beruht. Wäre diese Methode gefunden, so hätten wir in ihr eine Unterrichtsweise, in welcher die Fundamente alles Wissens und Könnens so vereinigt lägen, daß der Lehrer eigentlich bloß die Methode ihres Gebrauchs zu erlernen hätte, um sich selbst und die Kinder zum Ziel des Unterrichts zu erheben. Solange nicht eine Methode gefunden ist, die den Lehrer, wenigstens bis zur Vollendung der Elementarkenntnisse, zum bloßen mechanischen Werkzeug derselben macht, deren Resultate durch die Natur ihrer Formen und nicht durch die Kunst des sie leitenden Mannes hervorquellen müssen, die so einfach ist, daß jeder gemeine Mensch seine Kinder selbst unterrichten kann und so die Schulen für die ersten Elemente beinahe überflüssig sind, so lange wird man mit dem Volksunterricht nicht einen Schritt weiter kommen. Der Unterricht muß als planmäßige Entwickelung der menschlichen Anlagen eine erziehende Thätigkeit sein; er muß dabei den Gang der Menschheit gehen, der natürlich ist, er muß ihn nur beschleunigen und auf dem kürzesten Wege zum Ziele führen, er hat also der natürlichen Entwickelung des Kindes nur Handreichung zu leisten. „Um ihrer Aufgabe gewachsen zu sein und ihren Namen zu verdienen, muß die Methode des Unterrichts auf den Ursprung aller Erziehung zurückgeführt werden; sie muß das, was die Natur, schon ehe die Erziehung als Menschenwerk vorhanden war, that, um das Dasein der letzteren auch schon möglich zu machen, aufsuchen und die Punkte zur Klarheit bringen, durch welche die Erziehung als Menschenwerk wirklich wurde. Diese liegen in dem, worin der Mensch ungeachtet aller Kultur und aller äußeren und scheinbaren Veränderungen, welche die letztere bei ihm hervorgebracht hat, sich immer gleich ist, was er unter allen Himmelsstrichen noch ist, gewesen ist, bleiben wird und was ihm als angestammtes ewiges Gut bleiben muß, so lange er sich nicht selbst aufgiebt. Die Gesamtkultur unseres Geschlechts macht aber selbst wieder einen notwendigen Teil dieses seines ursprünglichen, d. h. in seinem Wesen begründeten Daseins aus. Wie ihre Bedeutung nur in dem, was ihr vorherging und unabhängig von ihr da ist, vollständig gefaßt werden kann, so wird hinwiederum dieses Vorhergehende durch sie erst vollständig deutlich und erklärbar. Diese Kultur giebt, als ein solcher wesentlicher Teil des Daseins unseres Geschlechts begriffen, über den Gang seiner Entfaltung, über seine Bedürfnisse zum Behufe der Erziehung ebenso ursprüngliche Aufschlüsse. In diesem Geist und nach dieser Ansicht geht die Methode nicht nur auf das Ursprüngliche der Menschennatur, sondern ebenso auf das Ursprüngliche jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes und jedes Wissens, Könnens und Wollens, das dem Kinde durch die Erziehung und den Unterricht eigen gemacht werden

soll, zurück. Eben das Vermögen, die Individualität im Kinde, seine Selbständigkeit als Individuum zu schauen, zu erkennen, wie sich die Humanität in unendlichen Gestalten ausdrückt und in jedem einzelnen Wesen eigentümlich wird und wie doch wieder die ganze Menschheit in allen erscheint, wie jeder ein Spiegel des Ganzen ist und dieses als das Eine, Unwandelbare und Ewige mehr oder minder sichtbar in weiterem oder engerem Umfange mit größerer oder geringerer Herrlichkeit offenbart, dieses zu erkennen ist die Wonne des Methodikers, d. h. des Erziehers, der seine Aufgabe und sein Verhältnis zur Menschheit erkennt." Zwei Punkte müssen also für den Gang (die Methode) des Unterrichts sichere Leitsterne sein: Verletze nicht den Gang der Natur in der Entfaltung der Kräfte des Zöglings und berücksichtige die Kultur der Vergangenheit und Gegenwart, d. h also, die Unterrichtsmethode muß natur- und kulturgemäß sein. Sie bezweckt ferner das Auffinden und Festhalten wesentlicher Elemente, unveränderlicher Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und aller Erziehung, sie bezweckt das Auffinden, nicht das Erfinden; sie will nicht neuen Bildungsstoff herbeischaffen, sondern den vorhandenen richtig würdigen, auffassen und bearbeiten; sie will die dem Kinde von Gott gegebene Bildungsform verstehen, das Zerstreute sammeln, das Verwirrte ordnen; sie will in Einheit mit der Natur den Willen und das Werk der Vorsehung am Zögling nach dem in demselben ausgedrückten Gesetze erfüllen; sie soll das, was Gott von jeher in der Natur aufgestellt und dem Menschengeschlechte dargeboten hat, ins Auge fassen und zu seiner Bildung benutzen; was der Instinkt bewußtlos thut, soll sie mit Einsicht thun, was die Natur mit Notwendigkeit hervorbrachte, soll sie mit Vernunft übernehmen. Die Methode soll also die Keime und damit den Trieb zum Wahren, Guten und Schönen entfalten; sie soll durch die Art, wie sie dabei verfährt, den Stufengang der Natur in der Entwickelung des Menschen befolgen, sie soll das Kind allmählich zu immer weiterer Einsicht, zu immer höherer Kraft erheben; sie soll die menschliche Erkenntnis und die menschliche Kunst, wie sie aus ihren eigentümlichen einfachen Keimen entspringt, ebenso wesentlich und anschaulich entstehen lassen; sie soll das, was die Natur, das Leben und die Geschichte dem Kinde zum Lernen aufstellt, mit demjenigen ins Gleichgewicht bringen, was es aus sich selbst erzeugen muß, um seine Kraft mit seinem Wissen, seine Bedürfnisse mit seinen Trieben in Übereinstimmung zu erhalten. So geht die Methode nicht nur auf das Ursprüngliche der Menschennatur, sondern ebenso auf das Ursprüngliche jedes einzelnen Unterrichtsgegenstandes und jedes Wissens, Könnens und Wollens zurück, wie es in der Menschennatur und den realen Verhältnissen der Menschheit begründet ist.

Der menschliche Geist ist für die Eindrücke, die durch das Lernen erzielt werden, nicht in jeder Form, in der sie ihm dargestellt werden, empfänglich; die Kunst, diejenigen Formen aufzufinden, welche die Empfänglichkeit am meisten reizen und welche in der freien Natur auf-

geforscht und für die Unterrichtskunst ihr abgelernt werden müssen, heißt Mechanismus der Lehrart. Diejenige Unterrichtsform entspricht ihren Ideen am meisten, welche die Selbstthätigkeit des Kindes anregt. Daher muß aller wahre, bildende Unterricht aus den Kindern selbst hervorgelockt und in ihnen selbst erzeugt werden. Das Lernen soll eigentlich nichts in die Kinder hineinlegen, sondern nur die Kräfte entfalten, die in ihnen selbst liegen und durch welche sie das, was sie äußerlich erkennen, in sich selbst aufnehmen und als einen neuen Erwerb ihrer selbst und ihrer eigenen Kraft und nicht als etwas fremdartig in sie Hineingelegtes erkennen. Die naturgemäßen Unterrichtsformen sind deshalb das Katechisieren und Sokratisieren. „Die ursprüngliche Unterrichtsweise, die man Katechisieren heißt, war nichts weniger als eine eigentliche Verstandesübung, sondern eine bloße Wortzergliederung verwirrt vorliegender Sätze und hat insoweit als Vorbereitungsgeschäft zur allmählichen Klarmachung der Begriffe das Verdienst, daß es die getrennten Wörter und Sätze dem Kinde unverwirrt zur festen Anschauung einzeln vor Augeu legt." Außer dieser Sonderungsarbeit ist das Katechisieren über abstrakte Begriffe nur ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne. Das Sokratisieren dagegen hat eine höhere Behandlung des Gegenstandes im Auge; es erfordert einen Hintergrund von Vorkenntnissen und das äußere Mittel der Sprachkenntnisse. „Selbst der Habicht und der Adler nehmen den Vögeln keine Eier aus den Nestern, wenn diese noch keine hineingelegt haben. Das dunkle Gefühl von allem diesem brachte mich frühe schon zu Versuchen, meine jüngeren Zöglinge mit Anschauungsvorstellungen zu unterhalten, die größeren aber durch Sokratisieren zu deutlichen Begriffen zu erheben."

Der Lehrgang bedarf der tiefsten psychologischen Begründung, da er auf allen seinen Stufen durch die Eigentümlichkeit und das Wesen der menschlichen Anlagen und Kräfte bedingt wird. Die Elementarführung besteht darin, daß das Kind auf den Weg gestellt wird, den der Erfinder einer Wissenschaft selbst nahm und nehmen mußte; die Geschichte der Wissenschaften enthält die Reihe der Elemente oder den Faden der elementaren Einführung in dieselben. Das Kind muß diesen Faden selbstthätig und selbständig auffassen und an ihm so weit gehen, als seine Kräfte reichen. Aber dabei soll auch der Fortschritt der geistigen Natur berücksichtigt werden; die Größe der Erkenntniszusätze soll mit dem Wachstum des kindlichen Geistes gleichen Schritt halten. — Der individuelle Erfahrungskreis ist das Nächste, womit im Unterricht zu beginnen ist, und ist zugleich das geistige Organ zur Aneignung des Ferneren. Der Lehrer muß sich ganz in den Anschauungs- und Begriffskreis des Kindes versetzen, gemeinschaftlich mit ihm von einer Entdeckung zur anderen schreiten. „Das Kind muß durch seinen Unterricht zum Enthusiasmus im Gefühle seiner selbst und seiner Kraft gebracht werden; es muß zur höchsten Festigkeit des Willens erhoben werden; es muß ihn als das heilige, durch seine Kräfte und Anlagen

in ihm selbst liegende Mittel, sich aus der sittlichen, geistigen und Berufsunmündigkeit zur diesfälligen, allseitigen Selbständigkeit zu erheben, ins Auge fassen." Die geistige Regsamkeit (Interesse), die sich in der Geneigtheit zu selbständiger Bearbeitung und im Streben nach Erweiterung des Gedankenkreises zeigt, ist das wichtigste, ja das einzige erzieherische Moment des Unterrichts, durch welches dieser nicht nur den Willen zu kräftigen vermag, sondern auch den Einsichten sittlichen Wert verleiht. Dieses selbstthätige Streben (Interesse) soll nur aus Liebe zur Pflicht, zu Eltern und Lehrern und zum Gegenstand des Unterrichts, für den der Zögling durch den letzteren gewonnen werden muß, hervorgehen und darf keinen anderen Lohn zur Folge haben als den beseligenden Eindruck der sittlichen Kraft, der geleisteten Arbeit. Vor allen Dingen müssen sodann die Erkenntnismittel auf die ersten Anfangspunkte eines jeden Erkenntnisfaches zurückgeführt und dieselben möglichst vereinfacht werden. Diese Anfangspunkte sind bis zur Vollendung und zur Vollkommenheit festzuhalten. „In jedem Fach soll der Unterricht bei den einfachsten Elementen beginnen und von da aus in lückenlosen Stufenfolgen der Entwickelung des Kindes gemäß fortschreiten." Nur durch eine solche Stufenfolge läßt sich das Ziel, deutliche Begriffe, erreichen. Alle Unterrichtsmittel müssen deshalb in Reihenfolgen geordnet werden, die in allen Fächern des Kennens und Könnens von höchst einfachen Anfangspunkten ausgehend in lückenlosen Stufenfolgen mit der Entwickelung des Zöglings gleichen Schritt halten. Aber die Ordnung, die im Gegenstand der Erkenntnis liegt, soll nicht weniger berücksichtigt werden; Natur und Kunst müssen im Unterricht innig vereinigt sein. Jede Wissenschaft und jede Kunst hat ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, wodurch sie sich von jeder anderen unterscheidet und welches beim Unterricht ebenso sehr berücksichtigt werden muß, als die psychologischen Bedingungen der Kraftentfaltung. Der Lehrer muß also mit der Wissenschaft und Kunst, die er lehren soll, sowohl als mit der Kenntnis des kindlichen Geistes vertraut sein. — Bei jedem Unterrichtsstoff verweile man so lange, bis er selbsterworbenes freies Eigentum des Schülers ist. Auch auf allen übrigen Stufen darf nicht eher vorwärts geschritten werden, bevor nicht die vorhergehende erst vollständig eingeübt ist. Nachdem so eine sichere Grundlage gelegt ist, ist der ganze Stoff in festgeordnete, weiter fortschreitende und dem Alter entsprechende Stufenfolgen zu zergliedern, wobei in kleinen Abschnitten vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Verwickelten, vom Wesentlichen zum weniger Wesentlichen vorgeschritten werden muß. „Dadurch bringt die Methode ein geistiges Streben nach Vollendung im Zögling hervor, das nicht nur geeignet ist, die Wirkung der elementarischen Entfaltungsmittel der Kräfte mit derjenigen der Ausbildung ihrer Anwendungsfertigkeiten in die innigste Übereinstimmung zu bringen, sondern auch das Streben nach Vollendung ihm in allem Thun des Lebens allgemein zur Gewohnheit zu machen."

Ausgangspunkt aller Erkenntnisse ist die Anschauung, daher ist sie oberster Grundsatz des Elementarunterrichts; die Anschauung ist das Fundament aller Erkenntnis, d. h. jede Erkenntnis muß von der Anschauung ausgehen und muß auf sie zurückgeführt werden können. Sinnendinge, nicht Worte sind also zur Grundlage der Geistesbildung zu machen. „Die Anschauung umfaßt nicht bloß die sinnliche, äußere Wahrnehmung, sondern auch die ganze Reihe von Gefühlen," also auch die innere Erfahrung. Außer der sinnlichen giebt es noch eine analoge Anschauungserkenntnis, welche die Beschaffenheit auch von solchen Dingen lehrt, die nie eigentlich zur Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit wir uns aber von anderen, uns wirklich zur Anschauung gekommenen, abstrahieren. So geht also unsere ganze sittliche und geistige Bildung von der Anschauung aus, die letztere von Gegenständen, die unsere äußeren Sinne ansprechen, die erstere von Eindrücken, die unsere innere Natur belebend ansprechen. Der in allen unseren Kräften liegende Selbsttrieb zur Entfaltung derselben in Sinnen und Gliedern macht uns unwillkürlich sehen, hören u. s. w., gehen u. s. w. Aber diese Thätigkeit der Sinne und Glieder ist nur dann bildend für uns, wenn ihre Kräfte dadurch zum richtig sehen u. s. w. hingeführt werden. Daher hängt diese Bildung zum richtig sehen u. s. w. von der Vollendung, von der Reifung der Eindrücke, welche die Gegenstände auf unsere Sinne gemacht haben, ab; zur Anschauung muß sich also die Anschauungskunst (Lehre von den Verhältnissen aller Formen), das planmäßige Vorgehen im Unterricht behufs Erzeugung von klarem, deutlichem Erkennen gesellen. „Die Anschauungskraft ist durch die Anschauungskunst genugsam gebildet, wenn das Anschauungsvermögen des Menschen durch sie in jedem Stand und in jedem Verhältnisse zu dem Grade der Kraft gebracht worden, die erforderlich ist, die Anschauungseindrücke seiner Umgebungen und Verhältnisse mit klarem Bewußtsein als sichere Fundamente seines Denkens und Urteilens über eben diese Gegenstände mit Freiheit und Sicherheit zu benutzen." Als allgemeines Fundament aller Elementarmittel des Unterrichts geht die Anschauung zur Anschauungskunst (Formenlehre), sowie der Rechenkunst und der Sprachkunst lange vorher. „Wenn man die Anschauung, im Gegensatz zur Anschauungskunst, einzeln und für sich betrachtet, so ist sie nichts anderes, als das bloße vor den Sinnenstehen der äußeren Gegenstände und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindrucks." Um diese Aufgabe zu erfüllen, muß man im Unterricht das, was die Natur zerstreut, in großer Entfernung und in verwirrten Verhältnissen uns vorlegt, in einen engeren Kreis und in regelmäßigen Reihenfolgen zusammenstellen und unseren fünf Sinnen nach Verhältnissen näher bringen, welche unsere äußere und innere Empfänglichkeit aller Eindrücke erleichtern und stärken und unsere Sinne dahin erheben, uns die Gegenstände dauerhafter und richtiger vorzustellen. — „Der Gang der Natur in der Entfaltung der Anschauungskraft ist an die Wahrheit der Lage des Individuums, dessen Anschauung gebildet werden soll,

gebunden. Sein Einfluß auf die Entfaltung dieser Kraft hängt gänzlich von der Erscheinung der Gegenstände ab, wie solche dem Kind in der Wahrheit seiner Umgebung vor die Sinne gelangen. Die Kunst der Elementarbildung kann diese Erscheinungen vermehren, sie kann ihren Reiz erhöhen, sie kann ihn ordnen, sie kann ihn lehrreicher und als ihr Bildungsmittel auf die menschliche Natur eingreifender machen. Aber sie soll es nur in dem bestimmten Zusammenhange mit dem Gange, den die Natur in der Darstellung der Anschauungsgegenstände beim Kinde selbst geht, und diese ist in dieser Darstellung an die Wahrheit und Wirklichkeit der Lagen, Umstände und Verhältnisse, in denen das Kind, dessen Anschauungsvermögen durch den Eindruck und die Benutzung dieser Erscheinungen gebildet werden soll, gebunden. Daher muß die Anschauungskunst von dem Individuum selbst ausgehen, weil alles, was das Individuum selbst ist und fühlt leichter klar und deutlich zu machen ist, als was außer ihm ist. Die größte Sorgfalt aber ist darauf zu richten, daß die Anfangseindrücke der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnis bei der ersten Anschauung so bestimmt, richtig und umfassend vor die Sinne gebracht werden, als es möglich ist. Diese Erkenntnisse werden aber um so richtiger sein, durch je mehr Sinne wir das Wesen oder die Erscheinung einer Sache erforschen; das Wesen der Dinge aber zu erfassen, muß bei allen Anschauungsübungen das nächste Ziel sein. Daher muß man in jedem Erkenntnisfache mit solchen Gegenständen beginnen, welche die wesentlichsten Kenntnisse des Faches sichtbar und ausgezeichnet an sich tragen, denn daran reiht sich von selbst alles Nebensächliche an. Endlich wird dann durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, die Einsicht über das wahre Wesen derselben erweitert, geschärft und gesichert und verhütet, daß nicht zufällige oder einzelne Eindrücke das wahre Wesen verdunkeln. Unsere Erkenntnis geht also von Verwirrung zur Bestimmtheit, von der Bestimmtheit zur Klarheit und von der Klarheit zur Deutlichkeit hinüber. Mit der Anschauung aber muß sich das Wort, der Name verbinden, denn erst dadurch wird die Sache Eigentum des Geistes; was klar angeschaut und erkannt ist, soll ausgesprochen und geübt werden. Der Kreis der Anschauungen muß sich immer mehr erweitern, die den Kindern zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen müssen bestimmt, sicher und unverwirrt eingeprägt werden und für alles, was Natur und Kunst zum Bewußtsein gebracht hat, und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnisse gegeben werden. Die Kenntnis der einzelnen Sachen und ihrer Benennung bildet den Stoff künftiger Urteile und Schlüsse und einen Leitfaden, an dessen Spur sich die Kinder dann selber durch Ankettung ihrer früheren und künftigen Erfahrungen weiter bringen sollen. Zur Entwickelung weiser Gesinnungen und standhafter Entschlossenheit sind aber viel umfassende Begriffe wesentlich und unersetzbar; die Anschauungen müssen also zu deutlichen Begriffen erhoben werden, deren letztes Mittel Definitionen sind. Der Definition aber geht die Beschreibung voraus;

was ihm ganz klar ist, das kann das Kind wohl beschreiben, d. h., es kann von ihm bestimmt sagen, wie es beschaffen ist, aber noch nicht definieren, d. h. sagen, was es ist, es kennt den Gegenstand, das Individuum, kann ihm aber seine Art und Gattung noch nicht anweisen. Das Ziel der Ausbildung des menschlichen Geistes ist also im wesentlichen seine Erhebung von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen, zu deren Klarheit die Erfahrung des Kindes nichts mehr beizutragen vermag. Die Kinder müssen dahin gebracht werden, sich bei allen Gegenständen, deren Deutlichkeit man bezweckt, über ihre Beschaffenheit, vorzüglich über Maß, Zahl und Form bestimmt auszudrücken; denn nur auf diesem Weg kann das Kind zu einer das Wesen eines Gegenstandes in seinem ganzen Umfang umfassenden Erkenntnis desselben und dadurch zur Fähigkeit hingeführt werden, ihn zu definieren, d. h., das Wesen desselben in seinem ganzen Umfange mit der höchsten Bestimmtheit und Kürze wörtlich darzulegen. Alle Definitionen, d. i. alle solche bestimmte, wörtliche Darlegungen des Wesens irgend eines Gegenstandes enthalten indessen für das Kind nur insoweit wesentliche Wahrheiten, als sich dasselbe des sinnlichen Hintergrundes des Wesens dieser Gegenstände mit großer lebendiger Klarheit bewußt ist. Wo ihm die bestimmte Klarheit in der Anschauung eines ihm definierten sinnlichen Gegenstandes mangelt, da lernt es bloß mit Worten aus der Tasche spielen, sich selbst täuschen und blindlings an Töne glauben, deren Klang ihm keinen Begriff beibringen oder einen anderen Gedanken hinterlassen wird, als daß es eben einen Laut von sich gegeben habe". Die methodische Kunst leitet die Erhebung der Anschauung zu deutlichen Begriffen in allen Elementarfächern dadurch, daß sie: 1. die Verwirrung aufhebt, die Gegenstände unter sich sondert, einzeln sich die Anschauungen vergegenwärtigt, von der Verwirrung zur Bestimmtheit, von dunkeln zu bestimmten Anschauungen führt; 2. die ähnlichen und zusammengehörigen Gegenstände oder Anschauungen wieder in der Vorstellung in verschiedenen Zuständen und mit den übrigen Eigenschaften vereinigt und so von der Bestimmtheit zur Klarheit führt; 3. die Vorstellungen zu deutlichen Begriffen erhebt, indem sie mit dem ganzen Kreis des Wissens in Verbindung gesetzt und so durch das Bewußtsein des Zusammenhanges aller Eigenschaften von der Klarheit zur Deutlichkeit, von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen geführt werden. Die Entwickelung des menschlichen Geistes ist sowohl in der Geschichte der Gattung, des Menschengeschlechts, als im Fortschritte des Einzelnen ein Gang von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen; eine begriffliche Auffassung der Welt ist das Endziel dieser Entwickelung, welches die Menschheit als Ganzes erreicht hat und zu welchem der Einzelne hingeführt werden muß. — Es ergeben sich also für den Gang der Geistesentwickelung des Kindes zwei Hauptstufen: Anschauung und denkende Bearbeitung. Auch zeitlich wollen diese Stufen aufgefaßt sein als mit dem Alter des Kindes eintretende Entwickelungsstufen, welche die Natur im Menschen und von diesem aus auch in den Gegenständen der

Erkenntnis und Thätigkeit herbeiführt. Beide Stufen laufen während der Schulzeit nebeneinander her, nur tritt anfangs die Anschauung, später die denkende Bearbeitung mehr hervor; in der Vorschulzeit tritt wohl Anschauung ohne denkende Bearbeitung auf, aber in der Schulzeit niemals denkende Bearbeitung ohne Anschauung, denn das Denken muß immer auf der Basis der Anschauung ruhen.

Da das Ziel alles Unterrichts nichts anderes ist als die Menschlichkeit selber, so dürfen auch nur diejenigen Unterrichtsmittel angewendet werden, welche wirklich zu diesem Ziele führen. Die Mittel gewährt uns teils die Natur, teils die Kunst. Der Gang der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte, der dem Gang der Kunst in der Ausbildung derselben vorhergeht und ihn begründet, ist ewig und unveränderlich. Der Gang der Kunst ist dieses zwar in Rücksicht auf das Innere seines Wesens ebensowohl, aber in Rücksicht auf das Äußere seines Einflusses und seiner Anwendungsmittel ist er veränderlich. Die äußere Erscheinung der Kunst ist zwar im Wesen der Kunst selbst begründet, aber sie ist nur insoweit wahre Kunst, als sie mit dem Gange der Natur in der Entfaltung unserer Kräfte in Übereinstimmung steht. — Das erste Erfordernis, welches wir in bezug auf die Mittel an die Unterrichtskunst stellen müssen, ist die höchste Vereinfachung derselben. Dies führt aber natürlicherweise zu Organisierung von Reihenfolgen von Unterrichtsmitteln, die, in allen Fächern des Kennens und Könnens des Menschengeschlechts von höchst einfachen Anfangspunkten ausgehend, in lückenlosen Stufenfolgen vom Leichten zum Schwereren hinführen, mit dem Wachstum der Kräfte des Zöglings gleichen Schritt haltend, immer belebend und nie ermattend und erschöpfend aus ihm selbst hervorgehen und auf ihn einwirken. Die Möglichkeit einer solchen Reihenfolge von Unterrichtsmitteln setzt immer die Anerkennung des Unterschiedes zwischen den immer sich selbst gleichen, von ewigen Gesetzen ausgehenden Entfaltungsmitteln der menschlichen Grundkräfte und den Mitteln der Einübung und Abrichtung zu den Kenntnissen und Fertigkeiten, die der Anwendung der gebildeten Entfaltungskräfte entspricht, voraus; diese letzteren Mittel sind so verschieden als die Gegenstände der Welt, auf welche Erkenntnis und Benutzung unserer Kräfte angewandt werden, eben wie die Lage und Umstände der Individuen, die diese gebildeten Kräfte anwenden wollen und müssen, verschieden sind. Es ist nun Aufgabe der Unterrichtskunst, diese Reihenfolge so zu gestalten, daß die Mittel der Anwendung unserer Kräfte denjenigen ihrer Entfaltung untergeordnet und von ihnen abhängig gemacht werden.

Will sich der Mensch einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, allmählich klar machen, so wird er allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte richten müssen: 1. wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor ihm sind (Zahl); 2. wie sie aussehen, was ihre Form und ihr Umriß sei (Form) und 3. wie sie heißen (Sprache). „Der Erfolg dieses Thuns aber setzt folgende Kräfte voraus: a) die Kraft, ungleiche Gegenstände der Form nach ins Auge

zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen; b) diejenige, diese Gegenstände der Zahl nach zu sondern und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen; c) diejenige, sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die Sprache zu verdoppeln und unvergeßlich zu machen." Unsere ganze Erkenntnis entspringt daher aus drei *Elementarkräften*, aus Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt, aus der unbestimmten, sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtsein aller Formen entspringt, und aus der bestimmten, nicht mehr bloß sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewußtsein der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muß. Die Summe aller äußeren Eigenschaften eines Gegenstandes vereinigt sich daher im Kreise seines Umrisses (Form) und im Verhältnis seiner Zahl und wird durch die Sprache dem Bewußtsein eigen gemacht; „die Mittel der Verdeutlichung aller unserer Anschauungserkenntnisse gehen von Zahl, Form und Sprache aus," Zahl, Form und Sprache sind daher die *Elementarmittel des Unterrichts*. Alle möglichen Gegenstände haben unbedingt Zahl, Form und Namen; alle übrigen Eigenschaften aber, die durch die fünf Sinne erkannt werden, besitzt kein Gegenstand so mit allen anderen gemein, sondern nur mit dem einen diese, mit dem anderen jene. Zunächst ist in diesen drei Elementarfächern, in Form, Zahl und Wort, die Anschauung als absolutes Fundament aller sinnlichen Erkenntnis festzustellen, und dann ist diese Anschauung in allen diesen Fächern zur Anschauungskunst, d. h. zum Mittel, die Gegenstände der Anschauung als Gegenstände meines Urteils und meiner Kunstfertigkeit zu machen, zu erheben; es sind also die Kinder in allen drei Fächern ihrer Erkenntnis zum umfassendsten Bewußtsein aller Anschauungen zu führen, deren bestimmtere Erkenntnis die Fundamente ihres späteren Wissens ausmachen werden.

In Zahl, Form und Sprache ist also der gesamte *Lehrstoff* einzuschließen und zwischen den Fächern, welche eins dieser Mittel gemeinsam haben, ist eine Verbindung herzustellen. Als Unterrichtsfächer sind daher zu nennen: 1. Tonlehre (Bildung der Sprachorgane durch Laute und Gesang), Wortlehre (Namenlehre, um die einzelnen Gegenstände kennen zu lernen) und Sprachlehre (um sich von deutlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben); 2. Meß-, Zeichen- und Schreibkunst; 3. Rechenkunst. In diesen drei Elementarfächern finden wir den Inbegriff aller Mittel der naturgemäßen Geistesbildung von ihren ersten Keimen aus vereinigt. Der Umfang der Unterrichtsgegenstände darf weder zu weit noch zu eng sein; das zerstreute Gewirr des Vielwissens entspricht nicht unserer Natur, macht unsicher und unterdrückt das Wahrheitsgefühl, die Einseitigkeit aber schränkt das Wissen enger ein, als die Bedürfnisse unseres Wesens sind. Bei der Auswahl des Stoffes ist überall darauf zu sehen, daß dem Kinde nur das geboten wird, was seinen Geist anspricht und ihm Interesse gewährt. „Die ganze Masse unserer Erkenntnisse entspringt: a) durch

den Eindruck alles dessen, was der Zufall mit unseren fünf Sinnen in Berührung bringt; diese Anschauungsweise ist regellos, verwirrt und hat einen beschränkten und sehr langsamen Gang;" b) durch das, was mit Hilfe der Kunst von Eltern und Lehrern (Unterricht) vor die Sinne gebracht wird; diese Anschauungsweise ist je nach dem Grade dieser Thätigkeit umfassender, zusammenhängender, mehr oder minder psychologisch geordnet und führt schneller zur Verdeutlichung der Begriffe; c) durch selbstthätiges Streben nach Bildung, wodurch unsere Einsichten erst einen inneren Wert erhalten und uns der sittlichen Freiheit nähern; d) durch die Arbeit im Beruf, welche besonders die Deutlichkeit der Begriffe vervollkommnet; e) endlich durch die Ausdehnung der Anschauungserkenntnis auch über diejenigen Dinge, „die nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt sind, deren Ähnlichkeit ich mir aber von anderen mir wirklich zur Anschauung gekommenen Gegenständen abstrahiere; diese Anschauungsweise macht unsere Erkenntnisse aus einem Werk der Sinne zu einem Werke des Geistes. Der Kreis des Wissens fängt nahe um einen Menschen her an und dehnt sich von da konzentrisch aus."

„Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis, jede Erkenntnis muß also von der Anschauung ausgehen und auf sie zurückgeführt werden können;" die Elementarpunkte der Anschauung sind Form, Zahl und Sprache. „Wenn auch auf der einen Seite die Kenntnis der Form und der Zahl der Kenntnis der Sprache vorhergehen soll und diese letzte zum Teil aus den zwei ersten entspringen muß, so ist hingegen der Fortschritt der Sprachkunst früher als derjenige der Anschauungskunst und der Rechenkunst; eigentlich geht der Eindruck der Anschauung in Form und Zahl der Sprachkraft vorher, die Anschauungskunst und die Rechenkunst hingegen gehen der Sprachkunst nach. Das große Kennzeichen der Eigenheit und der höheren Beschaffenheit unserer Natur, die Sprache, fängt durch die Schallkraft an, sich zu entwickeln, wird dann durch den allmählich ausgebildeten Schall zum bestimmten Wort und durch das bestimmte Wort allmählich zur Sprache. Der Sprachunterricht ist seiner Natur nach nichts anderes als eine Sammlung psychologischer Vorteile, um die Eindrücke (Empfindungen und Gedanken) zu äußern und sie, die sonst vorübergehend und unmittelbar wären, dadurch, daß wir sie an ein Wort knüpfen, mit allen ihren Modifikationen bleibend und unmittelbar zu machen." Aller Sprachunterricht muß also von der Anschauung ausgehen, muß von der Tonlehre zur Wortlehre und von dieser zur Sprachlehre fortschreiten. „Die der Ausbildung der Denkkraft dienende Sprachkraft ist hauptsächlich als eine Dienstkraft der Menschennatur, um uns die durch Anschauung erworbenen Kenntnisse fruchtbar zu machen, anzusehen. Sie bildet sich auch von Anfang an nur im festen Zusammenhang mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse naturgemäß aus, und diese gehen ihr auch allgemein vor. Die elementarische Sprachkunst,

die sich an die elementarische Ausbildung der Anschauungskraft anschließt, führt das Kind zum richtigen Ausdruck über den ganzen Umfang der Eindrücke, welche die Anschauungsgegenstände seiner Umgebung auf dasselbe gemacht haben; sie ist an sich eine durch die naturgemäße Entfaltung der Sprachkraft bedingte Fortsetzung, Benutzung und Erweiterung der Anschauungskraft; sie ist, mit dem Vorschreiten der Anschauungskraft immer gleichen Schritt haltend, geeignet, den Zögling fortwährend zur progressiven Verdeutlichung seiner Begriffe hinzuführen und so, mit der elementarischen Anschauungslehre vereinigt, den ersten Grundstein zur Entfaltung der menschlichen Anschauungskraft und der menschlichen Denkkraft darzustellen.

Das Fundament der Sprachkunst ist das Redenlernen; dieses ist die mechanische Vorbereitung der Sprachlehre und ist Sache des Redenhörens und des Redens selber. Von der Stunde der Geburt an hört das Kind aufmerksam die Töne, die vor seinem Ohre erschallen, und der Trieb in ihm sucht sie mittels der Organe der im Kinde liegenden Sprachkraft hervorzubringen; das Schreien ist die erste Äußerung der Sprachkraft, nach ihm folgen artikulierte Töne, die aber erst allmählich zu Silben und Wörtern werden. Jetzt beginnt das Kind, das Gehörte nachzusprechen, auch wenn es von vielem die Bedeutung nicht versteht; es ist dies die Vorbereitungsstufe für die volle Ausbildung der Sprachkraft. Das Fundament der Sprachkraft ist aber auch in ihren ersten Vorbereitungen das Fundament der Anschauungskraft; die Entfaltung beider geht also vom Leben aus und müssen an die Anschauungserkenntnisse des häuslichen Lebens angeschlossen werden, so daß diese Erkenntnisse mit bestimmten Begriffen schon da sein sollen, ehe man das willkürliche Wortzeichen ihm giebt. Denn die Bildung unserer Geisteskraft geht von dem Eindrucke aus, den die Anschauung der Gegenstände auf uns gemacht, und diese erregt und belebt den unserer Geisteskraft eigenen Trieb, sich selbst zu entfalten. Dieser Trieb führt uns zum Bewußtsein des Eindrucks, den die Gegenstände der Anschauung auf uns gemacht haben, zur sinnlichen Erkenntnis; dadurch aber erzeugt sie notwendig das Bedürfnis von sprachlichen Ausdrücken, die es uns ermöglichen, die Eindrücke festzuhalten, die durch die Anschauung erworbenen Kenntnisse fruchtbar und allgemein zu machen. Die Sprachkraft bildet sich von Anfang an nur im festen Zusammenhange mit dem Wachstum und der Ausdehnung der menschlichen Anschauungserkenntnisse naturgemäß aus; das menschliche Geschlecht kann nur über das naturgemäß reden, was es richtig erkannt hat. Denn Wörter sind nichts als ein Hilfsmittel der nach Entfaltung und thätlicher Wirkung strebenden menschlichen Kräfte, das sich in Schall und Laut durch den Mechanismus des Mundes ausspricht und durch denjenigen des Gehörs wieder empfangen wird; das Wort muß also im innigsten Zusammenhang mit dem Leben stehen. Die Elementarbildung begnügt sich indes nicht, die Eindrücke, welche die Natur dem Kinde zufällig und verwirrt vor die Sinne stellt, zur Ausbildung seiner

Sprachkraft bloß so, wie sie kommen und sich einstellen, zu benutzen, sie dehnt ihren Einfluß auch dahin aus, dieselben nach dem Umfange der wirklichen Menschennatur zu ordnen und ihre Benutzung mit diesen Bedürfnissen in Übereinstimmung zu bringen; denn wie es für die Ausbildung des Anschauungsvermögens des Kindes notwendig und gut ist, daß der Kreis seiner Anschauungsgegenstände in seinen Umgebungen für die Entfaltung aller ihm wesentlichen und notwendigen Kenntnisse umfassend sei, aber nicht so weit über seine Lage und Verhältnisse hinausgehe, daß sie zerstreuend, verwirrend und abschwächend auf die notwendigen und wesentlichen Kenntnisse einwirken, ebenso notwendig ist es, daß der Kreis der Sprachkenntnisse für die Bedürfnisse der Lage, Verhältnisse und Kräfte des Kindes umfassend sei, aber auch nicht soweit über diese Verhältnisse hinausgehe, daß sie zerstreuend, verwirrend und abschwächend auf die notwendigen und wesentlichen Kenntnisse einwirken. So bildet sich der Wille des Kindes und seine Kraft zum Reden nur nach Maßgabe der Erkenntnis, die es allmählich durch die Anschauung gewinnt. Daher muß die Mutter alle Reize der Natur auf die Sinne des Kindes wirken lassen, auch den Reiz der Töne, welche sie ihm bald laut, bald leise, bald singend u. s. w. vor die Ohren bringen muß, sie muß die Gegenstände in den wichtigsten Verhältnissen und Lagen vor die Sinne bringen und vor denselben festhalten; denn damit wird auch der Sprachtrieb im Kinde geweckt und lebendig und die Erlernung der Muttersprache beschleunigt werden. Es ist eine Aufgabe der Elementarbildung, die Mittel für diesen Unterricht zu erforschen und den Müttern mit Klarheit und Bestimmtheit in Reihenfolgen geordneter Übungen vor die Augen zu legen. „Der Tonlehre habe ich durch Festhaltung und Auszeichnung der Vokale, als der eigentlichen Wurzel aller Töne, und durch allmähliches Hinzusetzen einzelner Konsonanten vor und hinter die Vokale die höchste Umfassung gegeben, deren sie fähig ist, und dadurch es möglich gemacht, dem Wiegenkinde diese umfassenden Sprachtöne und ihre Reihenfolge zum festen Bewußtsein zu bringen.“ — Weiterhin geht es dann zur Wortlehre; denn es ist die Hauptaufgabe der Elementarbildung: a) den Kreis der Anschauungen immer mehr zu erweitern; b) die den Kindern zum Bewußtsein gebrachten Anschauungen ihnen bestimmt, sicher und unverwirrt einzuprägen und c) ihnen für alles, was Natur und Kunst ihnen zum Bewußtsein gebracht hat und zum Teil zum Bewußtsein bringen soll, umfassende Sprachkenntnisse zu geben. Sowie die Bildungsmittel der Anschauungskraft von den Objekten ausgehen, so geht auch das Mechanische der elementarischen Einübungsmittel der Sprachkraft von dem Aussprechen der Namen dieser Objekte aus; hieran schließt sich allmählich das Erkennen und Aussprechen der Beschaffenheit und der Wirksamkeit derselben, der Eigenschafts- und Zeitwörter. Das Kind hört die Ding-, Eigenschafts- und Zeitwörter nicht in Stufenfolgen und getrennt, es lernt sie alle in einer innigen, des Erkennens und Redens halber sehr vorteilhaften und lehrreichen Verbindung in Sätzen, die es

die Bedeutung der einzelnen Wörter und das Wesen ihres Zusammenhanges untereinander in allem was es hört und was es redet, merken, ahnen und allmählich in immer wachsender Klarheit verstehen und begreifen zu machen geeignet sind; jedes einzelne Wort ist so für die mit ihm verbundenen Wörter erläuternd und bekommt durch die Verbindung eine bestimmte Begründung seiner allgemeinen Bedeutung. So wird nicht nur das Wesen der einzelnen Grundteile der Sprache, sondern auch die Abänderungen derselben (Deklination, Konjugation) zum dunklen aber festen Bewußtsein gemacht und gleichsam von selbst eingeübt. In derselben Weise werden auch die anderen Sprachteile (Adverbia, Präpositionen u. s. w.) durch psychologisch geordnete Reihenfolgen von Beispielen zum dunkeln aber festen Bewußtsein gebracht und durch öftere Wiederholung mechanisch eingeprägt und so die Entfaltung der Sprachkraft gefördert. Wenn auf diesem kunstlosen Wege dem Kind seine Muttersprache bis zu einem gewissen Grade praktisch eingeübt und zur Vollendung geläufig gemacht worden ist, so ist es auch zuverlässig auf dem Punkt, die Richtigkeit aller grammatischen Regeln, die vom Naturgang der Sprachlehre erzeugt werden, zu erkennen. Redenlernen über die Gefühle hängt ebenfalls innig mit der Elementarbildung der Gefühle zusammen; aber auch hier darf das Reden nicht eher eintreten, als bis die betreffenden Gefühle selbst durch tausendfache innere Anschauung in dem Geiste unauslöschlich gemacht worden sind. Der Zögling muß durch die Ausbildung seiner Sprachkraft dahin gebracht werden, sich über die Anschauungseindrücke seiner Umgebung und seiner Verhältnisse bestimmt auszudrücken und dadurch von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen gelangen, sonst liegt zwischen der Ausbildung seiner Anschauungs- und derjenigen seiner Denkkraft eine Kluft, die eben nur durch eine mit der Ausbildung der Anschauungs- und Denkkraft beiderseits übereinstimmende Ausbildung der Sprachkraft ausgefüllt werden kann. Wie die Sprachkraft in ihrer Ausbildung mit der Anschauungskraft gleichen Schritt hält und diese wiederum durch jene gefördert wird, so ist die naturgemäße Entfaltung der Denkkraft an die Entfaltung der Anschauungs- und Sprachkraft gebunden; aber es ist ein selbständiges Vermögen in der Denkkraft, sich über die Schranken der Anschauungseindrücke zu erheben und schöpferisch in der Ausbildung seiner selbst vorwärts zu schreiten. Das ist das eigentliche Wesen der Denkkraft und heißt Abstraktionsvermögen. Allein trotzdem darf die Ausbildung der Denkkraft nicht aus dem Zusammenhang mit der Anschauungs- und Sprachkraft, aus dem Zusammenhang des wirklichen Lebens treten, wenn sie sich naturgemäß entwickeln soll und nicht zu einem oberflächlichen Herumschweifen im Denken, zu einem gedankenlosen Maulbrauchen führen will. Die naturgemäße Entfaltung hängt also immer von der Realität der Lage, Umstände und Verhältnisse ab, in denen sich der Mensch befindet, und es ist daher nötig, daß die Kunstmittel der Sprachlehre mit den Realfundamenten des wirklichen Lebens der Menschen in Übereinstimmung gebracht werden. Was

hier von dem einzelnen Menschen gilt, das gilt auch von den einzelnen Klassen und Ständen der Menschen (Bauer, Gewerbsmann, Gelehrter); die Mittel einer naturgemäßen Ausbildung der Sprachkraft müssen also in jeder dieser Klassen und Stände in Rücksicht auf ihre Ausdehnung und Beschränkung verschieden organisiert werden, je nachdem es die Realfundamente des wirklichen Lebens dieser Stände verlangen.

Erst muß das Kind reden lernen, bevor es mit Vernunft zum Lesen geführt werden kann; denn Lesen und Schreiben sind nur eine künstliche Art des Redens oder die Einübung der nämlichen Töne durch den Sinn des Auges, die sie sich schon vorher durch den Sinn des Ohres geläufig gemacht haben. Seither aber macht man die Kinder lesen, ehe sie reden können; man will sie durchs Buch reden lehren, man zieht sie vom Fundament der Anschauung ab und macht den toten Buchstaben zum Anfangspunkt der Sacherkenntnisse. Bei dem Buchstabieren selber gehen die bisherigen A-B-C-Bücher zu schnell von wenigen Übungen in leichten Silben zu isolierten, ganz schweren Wörtern und von diesen zu willkürlichen Zusammensetzungen über. Diesem Übelstand ist durch einen Leitfaden abzuhelfen, der 1. die Kinder auf dem Punkt der Buchstabierübungen einzelner Silben so lange aufhält, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist, 2. durch allgemeine Benutzung der Ähnlichkeit der Töne die Wiederherstellung der nämlichen Form den Kindern angenehm macht und dadurch das Einprägen erleichtert, 3. die Kinder befähigt, jedes Wort, das sich durch Beisetzung einzelner Mitlaute bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabieren zu müssen, und dann auch diese Zusammensetzungen auswendig buchstabieren zu können, wodurch das Richtigschreiben sehr erleichtert wird, 4. es ermöglicht, daß eine ganze Schulabteilung zugleich geübt werden kann und 5. den frühen Hausunterricht der Kinder anbahnt und erleichtert, indem er es jeder Mutter und jedem 7- bis 8jährigen Kinde leicht macht, seine jüngeren Geschwister nach demselben zu unterrichten. Denn man muß dem Kinde die Sprachtöne in ihrem ganzen Umfange so früh als möglich zum Bewußtsein bringen, ehe noch die Fähigkeit der Aussprache in ihm gebildet ist, und diese Fähigkeit sollte wieder vollendet sein, ehe die Buchstabenformen ihm vor Augen gelegt und die ersten Übungen des Lesens begonnen werden. Für das letztere läßt man die Buchstaben in eine große Form stechen und auf steifes Papier kleben; man zeigt den Kindern dann die Vokale a, e, i, o, u und sucht sie diese nach und nach bis zur Vollkommenheit kennen und aussprechen zu lernen, dann geht man zu den Konsonanten, die aber immer mit dem Vokal verbunden werden, der ihren Ton ausmacht (be, ef u. s. w.). Haben die Kinder so die Buchstaben kennen gelernt, so geht die Arbeit des Zusammensetzens oder Buchstabierens an, dessen Fundamentregel ist: Alle Silben sind nichts anderes, als durch Hinzusetzung von einem Mitlauter zu einem Selbstlauter hervorgebrachte Töne, also ist der Selbstlauter das Fundament der Silben; daher wird der Selbstlauter zuerst aufgestellt (Lesetafel) und dann werden die Mit-

lauter von hinten und dann auch von vorn hinzugesetzt, aber alles das Schritt für Schritt vom Einfachsten an. Diese Fundamente des ganzen Leseunterrichts müssen durch öftere Wiederholung dem Kinde tief eingeprägt werden; daneben aber nimmt man zur Abwechselung später auch andere Übungen vor, indem man z. B. von einem Wort der Reihenfolge nach einen Buchstaben nach dem anderen hinsetzt und jedesmal den Teil des Wortes lesen läßt (g, ge, geb u. s. w.) u. s. w., dann das Wort in Silben teilt und diese einzeln und mit anderen zusammen üben läßt. Es ist durchaus notwendig, daß die Kinder jeden Ton alle miteinander in gleichem Augenblicke so aussprechen, daß er als ein Ton erscheint. Nachdem diese Buchstabierübungen an der Lesetafel vollendet sind, wird dem Kinde das Buchstabierbuch selbst als sein erstes Buch in die Hand gegeben.

Die eigentliche Sprachlehre hat zum Ziel, das Kind vollständig zu befähigen, sich über die ihm bekannt gewordenen Gegenstände und ihre Merkmale bestimmt auszudrücken und dadurch von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen. Wir erkennen einen Gegenstand und benennen ihn als Einheit; sodann werden wir uns seiner Merkmale bewußt und lernen diese benennen; die Sprache verleiht uns die Kraft, diese Beschaffenheiten zu bestimmen und ihren Wechselzustand durch Veränderung der Wörter selbst uns klar zu machen. Die Sprachlehre als ein Darstellungsmittel der Anschauungserkenntnisse muß also von den Objekten der Anschauung, von der Benennung der Gegenstände (Substantiva), ausgehen und an die Beschaffenheitsveränderungen (Adjektiva und Verba) anknüpfen (Aal — schlüpfrig, wurmförmig, lederhäutig); sie ist also von dem Grade der Ausdehnung und Bestimmtheit der Anschauungserkenntnisse abhängig und muß in ihrer Ausbildung mit der Ausbildung dieser gleichen Schritt halten. Nun kehrt man die Maßregel um, sucht die Adjektiva auf, welche sinnlich wahrnehmbare Merkmale bezeichnen, und setzt ihnen Substantiva zu, die das Merkmal haben (rund — Kugel, Hut, Mond 2c.). Nachdem dies vollendet ist, sucht man dem mit den Gegenständen der Welt vielseitig bekannten Kinde das allmähliche Klarwerden der ihm soweit bekannt gewordenen Gegenstände durch die weitere Benutzung des Wörterbuchs noch mehr zu erleichtern. Der ganze Stoff wird in vier Hauptrubriken geteilt: Erdbeschreibung, Geschichte, Naturlehre, Naturgeschichte, daran schließt sich noch die Kunde vom Menschen; zuerst werden diese Wörter in alphabetischer Reihenfolge dem Kinde zum Lesen und Lernen gegeben, dann wird jedem Worte eine Ziffer zugesetzt, welche die Klassifikation angiebt (Aachen 8 = Aachen liegt im westfälischen Kreise). Die Sprachlehre beginnt also mit den einfachsten Übungen und bringt das Kind dahin, die Verbindung der Gegenstände untereinander und in ihrem Wechselzustande nach Zahl, Zeit und Verhältnis durch die Sprache richtig bestimmen zu können oder vielmehr das Wesen, die Beschaffenheiten und die Kräfte aller Gegenstände uns zu verdeutlichen; in diesen Gesichtspunkten enthüllen sich dann die Fundamente, von denen eine wirkliche

Grammatik ausgehen soll, und der Gang, durch welchen wir zum letzten Ziel des Unterrichts, zur Verdeutlichung der Begriffe, hingeführt werden. Die oben besprochene Anschauungsstufe der Redekunst bildet hierzu die Vorstufe, dann folgt die erste Stufe der Sprachlehre, ohne daß hier jedoch schon ein Wort von einer Form oder Regel fallen gelassen wird (Der Vater ist gütig. Wer ist gütig? Was ist der Vater?); dann folgt durch den ganzen Umfang des Deklinierens und Konjugierens sogleich die zweite Stufe dieser Übungen in Vereinigung mit der ersten und zwar stufenmäßig fortschreitend zu immer vielseitiger entwickelnden und bestimmenden Sätzen. Immer aber muß daran festgehalten werden: „Die Worte müssen dem Kinde einzeln klar sein, ehe sie ihm im Zusammenhange deutlich gemacht werden können." Wir dürfen mit der Erlernung der Sprache bei unseren Kindern nur den Gang gehen, den die Natur in Rücksicht auf diesen Gegenstand mit dem Menschengeschlecht ging. Darauf vereinigt man Beispiele von Beschreibungen sinnlicher Gegenstände, z. B. Eine Glocke ist eine unten offene, weite, dicke, runde, 2c. Schale u. s. w. Die psychologisch begründete Sprachlehre in der Muttersprache führt zur Aufstellung eines auf die Sprachlehre allgemein anwendbaren Sprachunterrichts, die als Norm des naturgemäßen Unterrichts in allen Sprachen anwendbar ist. Die Grundsätze der Ausführungsmittel einer solchen Normalform des Verstehens und Redenlernens jeder fremden Sprache müssen notwendig und in ihrem ganzen Umfang von der Art und Weise, wie das unmündige Kind seine Muttersprache lernt, abstrahiert werden. Der naturgemäße Fortschritt von der elementarischen Erlernung der Muttersprache geht zuerst zu der Erlernung der lebenden und dann erst zur Erlernung der toten Sprache hinüber, weil die Sacherkenntnis, die durch Erlernung einer lebenden Sprache dem Kinde gegeben werden muß, derjenigen, die ihm durch die Erlernung der Muttersprache gegeben worden ist, unendlich näher steht, als diejenige, die ihm klar gemacht werden müssen, wenn es eine tote Sprache wahrhaft und naturgemäß verstehen lernen soll. Die tiefere Erkenntnis des Naturganges in der Entfaltung der Muttersprache ist also auch das ewige Fundament und die eigentliche Quelle aller mnemonischen und psychologischen Vorteile, mit der die Kunst die naturgemäße Erlernung jeder neuen Sprache zu erleichtern und zu behelfen vermag. Diese Erlernung geht jedoch den langsamen Gang der Erlernung der Muttersprache nicht, denn das Kind hat schon gewandte Sprachorgane und einen großen Schatz von Sacherkenntnissen durch den Unterricht der Muttersprache erlangt. Die Erlernung der fremden Sprache muß daher wie die der Muttersprache mit dem Reden beginnen; die Regeln sind das Ende eines psychologisch gut geordneten Redenlernens, deren Wesen dann als eine in ihm durch Erfahrung begründete Erkenntnis erscheint und daher bei der ersten wörtlichen Darlegung vollkommen verstanden wird. So besteht der Nutzen der fremden Sprache auch in einer Erweiterung und soliden Begründung der Erkenntnisse des Zöglings.

Die elementarische Form- und Zahllehre ist geeignet, das Kind fähig zu machen, die ihm durch die Anschauung erkannten Gegenstände zusammenzustellen, zu trennen, sie untereinander zu vergleichen und sich dadurch in den Stand zu setzen, sie in sich selbst logisch zu bearbeiten und über dieselben zu urteilen. Sie ist in ihrem Wesen eine reine und allgemeine für alle Stände und Menschen gleich segensvoll anwendbare Ausbildung der Denkkraft selbst, die dem Menschen, in welchem Stand und in welchen Verhältnissen er sich immer befindet, zum Überlegen und Nachdenken hinführt. Die Kunst der naturgemäßen Form- und Zahllehre ist nicht eine mechanische Einübung des Messens und Zählens, auch kein bloßes Erleichterungs- und Verkürzungsmittel dieses Mechanismus, sondern sie ist das Mittel, die Zöglinge von der ersten Anfangserkenntnis der Form- und Zahllehre in lückenlosen Stufenfolgen ebenso schnell als solid bis zur selbständigen Berechnung geometrischer und algebraischer Aufgaben hinzuführen und damit die eigentliche Basis der Denkkraft, das Abstraktionsvermögen, solid zu entfalten und zu bilden.

Der Lehre von der Form geht das Bewußtsein der Anschauung geformter Dinge voraus; aus diesem entspringt: a) die Meßkunst, b) die Zeichenkunst und c) die Schreibkunst. Die Meßkunst setzt ein ABC der Anschauung voraus, d. h. sie setzt eine Kunst voraus, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abteilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen. Wenn die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnisse ist, „so ist die Richtigkeit der Anschauung das eigentliche Fundament des richtigen Urteils.“ Die Richtigkeit der Anschauung ist aber eine Folge der Ausmessung des zu beurteilenden oder auszumessenden oder nachzuahmenden Gegenstandes; soll also das Zeichnen deutliche Begriffe liefern, so ist es wesentlich an das Ausmessen der Formen gebunden. „Das Kind, dem man einen Gegenstand zum Zeichnen vorlegt, ehe es sich die Proportion desselben in seiner ganzen Form vorstellen und sich über denselben ausdrücken kann, kommt nie dahin, daß diese Kunst, wie sie sein soll, ein wirkliches Mittel, von dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu gelangen,“ ist. Um also die Zeichnungskunst auf dieses Fundament zu gründen, muß man sie der Ausmessungskunst unterwerfen und für diese ein ABC der Anschauung suchen. „Dieses ABC der Anschauung ist eine gleichförmige Abteilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich die Kenntnis der geraden Linie in ihrer liegenden und stehenden Richtung;“ diese Abteilungen und Linien erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel, sowie des Rundes und aller Bogen. Zunächst lernt das Kind die Bestimmungs- und Ausmessungsformen und ihre Verhältnisse durchs Augenmaß und dann ihre Benennungen kennen; dann muß man es dahin bringen, sie selbständig anwenden und benutzen zu können, indem man es anhält, sich über Zahl und Maß in jeder Form bestimmt auszudrücken und

die Form nachzuzeichnen; so gelangt das Kind nicht nur zu deutlichen Begriffen über jede Form, sondern auch zur Kraft, richtig nach jeder Form zu arbeiten. „Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt dann die also entwickelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer, bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurteilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heiße." Die Mittel, zu dieser Kunstkraft zu gelangen, werden durch die Zeichnungskunst und vorzüglich durch die Linearzeichnungskunst in dem Kinde noch mehr entwickelt. Bei allen diesen Formübungen ist aber daran festzuhalten, daß die Natur dem Kinde keine Linien, sondern nur Sachen giebt; die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe. Das unauslöschliche Bewußtsein wirklicher, ihm vor Augen stehender Realverhältnisse muß das einzige Fundament seines Urteils über das Maß sein; alles muß hier aus der Anschauung hervorgehen, alles der Ausdruck einer einfachen Anschauung sein. — Die Zeichnungskunst „ist die Fertigkeit, sich den Umriß und die in demselben enthaltenen Merkmale eines Gegenstandes, welche durch die Anschauung gewonnen worden sind, in Linien vorzustellen und sie getreu nachahmen zu können;" sie ist also bloß eine Anwendung der Formen, die das Kind durch die Meßkunst kennen gelernt hat und schreitet gleichmäßig mit derselben fort. Sowie das Kind zum leichten Anwenden dieser Formen stärker wird, weicht man allmählich in den Anwendungsformen derselben von ihnen ab; so gelangt das Kind allmählich zur Fertigkeit in der Auffassung und Darstellung und so zur Kunst. — Die Schreibkunst ist dem Zeichnen und der Meßkunst untergeordnet und darf weniger als das Zeichnen selbst ohne vorher entwickelte Formen in ausgemessenen Linien angefangen und betrieben werden; denn sie ist eine Art Liniearzeichnung und duldet keine willkürliche Abweichung von der bestimmten Richtung ihrer Form und muß, wenn sie vor dem Zeichnen beim Kinde zur Fertigkeit gebracht wird, die Hand zu diesem letzteren notwendig verderben, weil sie dieselbe in einzelnen Formen verhärtet, ehe ihre allgemeine Biegsamkeit für alle Formen, die das Zeichnen notwendig voraussetzt, genugsam und gesichert gebildet ist. Das Vorangehen des Zeichnens hat den großen Vorteil für die Schreibkunst, daß dem Kinde dadurch die richtige Formbiegung der Buchstaben erleichtert und ihm der Zeitverlust erspart wird, sich jahrelang angewöhnte unrichtige Formen wieder abzugewöhnen, wodurch ihm die Sicherheit in der Darstellung erschwert wird. Die elementarische Anführung zur Schreibkunst beruht in der Festigkeit und Sicherheit in der Einübung der Grundformen in bestimmter Deutlichkeit und mit bestimmter Schnelligkeit; die Schönheit des Schreibens ist nichts anderes, als Zartheit in den Übergangsformen des Dicken zum Dünnen und des Geraden ins Schiefe, was die eigentlichen Übungen des Schönschreibens sind. So geht die Elementar-

bildung in der Schreibkunst von denselben Anfangspunkten aus, welche der naturgemäßen Ausbildung der Zeichnungskunst, d. h. der Kunst, alle Arten von Formen richtig und schön auszudrücken, zu Grunde liegen; der Unterschied besteht darin, daß die Mittel der Schreibkunst zur Verhärtung der Hand in ihrer Richtigkeit der Formen und die Mittel der Zeichnungskunst dagegen zur ewigen Freiheit der Formen hinführen. Das Schreiben muß wie das Zeichnen zunächst mit dem Griffel auf der Schiefertafel versucht werden; denn die Führung des Griffels ist leichter als die Führung der Feder, und das Fehlerhafte kann auf der Schiefertafel ausgelöscht und verbessert werden. Schon auf dieser ersten Stufe werden dem Kinde die Buchstaben in genauen Ausmessungen vorgeführt, damit es die Grundformen richtig und sicher einübt, allmählich vom Leichteren zum Schwereren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet und so zur Sicherheit in der Darstellung gelangt. Auf der zweiten Stufe, in der das Kind zum Gebrauch des eigentlichen Schreibinstrumentes, der Feder, geführt werden muß, hat der Lehrer weiter nichts zu thun, als die vollendete Zeichnungsfertigkeit in den schon geübten Formen durch den Gebrauch der Feder zur eigentlichen Schreibkunst zu machen; es muß aber hier immer wieder an den Punkt angeknüpft werden, in dem das Kind schon geübt ist, also an die Darstellung der Form durch den Griffel. Die Schreibkunst kommt aber auch als eine Art des Redenlernens zum Vorschein und ist in ihrem Wesen nichts anderes, als eine Eigenart und spezielle Ausbildung dieser Kunst; daher muß es mit ihr auch in seiner weiteren Ausbilduug in Verbindung gebracht werden. Kann das Kind über einen durch die Anschauung klargewordenen Gegenstand reden, so kann es auch, wenn es die mechanische Fertigkeit der Schreibkunst eingeübt hat, über den Gegenstand schreiben, denn es hat auch die Fundamente der Orthographie durch die Rede- und Lesekunst gewonnen. Durch die Anreihung des Schreibens an das Lesen werden aber auch die grammatikalischen Fertigkeiten befestigt und die Begriffsbildung unterstützt.

Das einzige Unterrichtsmittel zur Erkenntnis der Zahl ist die Rechenkunst, eine einfache Folge der Elementarkraft, durch welche wir das Verhältnis des Mehr und des Minder in allen Anschauungen uns selbst zum klaren Bewußtsein bringen und uns dieses Verhältnis deutlich vorstellen können. Schall und Form können täuschen, die Zahl niemals, sie führt zu untrüglichen Resultaten; will das auch die Meßkunst, so muß sie sich mit der Rechenkunst verbinden. Das Wesentlichste in Rücksicht auf die Vereinfachung und Verdeutlichung des Zahlunterrichts ist, daß nicht nur das Bewußtsein der inneren Wahrheit aller Zahlverhältnisse dem Kinde durch Anschauungsmittel zum unauslöschlichen Bewußtsein gebracht wird, sondern das Bewußtsein der Wahrheit der Anschauung mit der Wahrheit der Größenlehre vereinigt und das gleichseitige Viereck zum gemeinsamen Mittel der Anschauungskunst und der Rechenkunst erhoben wird. „Die Rechenkunst entspringt ganz

aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten; ihre Grundform ist wesentlich: Eins und eins ist zwei, und eins von zwei bleibt eins;" denn jede Zahl ist nur ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens. „Es ist wichtig, daß das Bewußtsein der Urform der Zahlenverhältnisse durch die Verkürzungsmittel der Rechenkunst nicht geschwächt, sondern durch die Formen, in denen diese Kunst gelehrt wird, mit großer Sorgfalt tief in denselben eingeprägt und aller Fortschritt dieser Kunst auf den fest erzielten Zweck des im menschlichen Geist tief erhaltenen Bewußtseins der Realverhältnisse, die allem Rechnen zu Grunde liegen, gebaut werde. Würde dies nicht geschehen, so würde selbst das erste Mittel, zu deutlichen Begriffen zu gelangen, zu einem Spielwerk unseres Gedächtnisses und unserer Einbildungskraft erniedrigt und dadurch in seinem wesentlichen Zwecke kraftlos gemacht werden." Wir müssen also auch hier dem Wort einen sinnlichen Hintergrund geben, müssen den Kindern den festen Eindruck der Zahlenverhältnisse als wirkliche Realabwechselungen des Mehr und Minder, das sich in Gegenständen, die ihnen vor Augen stehen, selbst vorfindet, auffallend machen. Zu diesem Zwecke sind Tabellen zu entwerfen, welche eine Reihe von Gegenständen enthalten, die dem Kinde den Begriff des Eins, Zwei, Drei u. s. w. bis auf Zehn in bestimmten Anschauungen vor Augen legen; man läßt nun von den Kindern auf diesen Tabellen die einfachen, zweifachen u. s. w. Gegenstände aufsuchen, hernach läßt man sie an Fingern, Erbsen, Steinchen u. s. w. eben diese Verhältnisse wiederfinden und auch beim Lesen (wie viel Silben u. s. w.? Buchstabiertafel) anwenden. Hat das Kind die Zusammensetzungen von eins und eins (Mehr und Minder) bis auf zehn vollkommen begriffen, so setzt man ihm zwei Täfelchen vor und fragt: Wenn du zwei Täfelchen hast, wie viel mal hast du ein Täfelchen? Das Kind sieht's, zählt's und antwortet: Wenn ich u. s. w. Wenn dies bis zehn zum deutlichen Bewußtsein gebracht ist, so fragt man: Wie viel mal eins ist zwei? u. s. w. und dann: Wie viel ist eins in zwei? u. s. w. Erst dann, wenn das Kind mit den einfachen Anfangsformen des Addierens, Multiplizierens und Dividierens bekannt ist und das Wesen dieser Rechnungsarten sich durch Anschauung vollkommen geläufig gemacht hat, sucht man ihm auch die Anfangsform des Subtrahierens auf die gleiche Art durch Anschauung bekannt und geläufig zu machen. (Von 10 Täfelchen eins weg, — wie viel u. s. w.) So fährt man nun weiter fort, auch mit den Zahlen über 10; neben den wirklichen Gegenständen benutzt man dann Rechnungstafeln, auf denen die gleichen Reihenfolgen der Verhältnisse noch einmal in Strichen und Punkten vor Augen gelegt werden, bis das Kind so weit geübt ist, daß es auch ohne Anschauung mit den gewöhnlichen Zahlen rechnen kann. Diese Rechnungstafeln enthalten in 10 Reihen je 10 gleiche Rechtecke; in jedem Rechteck der ersten Reihe befindet sich ein Strich, in jedem der zweiten Reihe zwei Striche u. s. w., bis zur 10. Reihe mit 10 Strichen. Der Lehrer zeigt auf bestimmte Zahlen

oder Zahlenreihen, frägt und spricht vor, die Schüler schauen an, sprechen taktmäßig im Chor nach und lösen auf. Mannigfache Übungen werden vorgenommen: 2 ist 2 mal der dritte Teil von 1 mal 3; — $2^1/_2$ mal 3 ist 1 mal 3 u. s. f.; — Vergleichung der Zahlen nach ihrem geometrischen Verhältnis, Bildung und Lösung von Proportionen u. s. w. Auf diese Weise bekommt der Schüler eine feste Grundlage für alles Rechnen; er lernt allmählich das Einmaleins, die Zerlegung der Zahlen in Faktoren u. s. w. Es ist hier ein ungemein reichhaltiges und weitschichtiges Material in peinlich strenger Abstufung aufgestapelt. Nach denselben Grundsätzen werden auch die Brüche behandelt; zu Grunde liegen hier eine Strichtabelle und zwei Quadrattabellen. Die Quadrattabelle enthält 100 gleiche Quadrate in 10 Reihen; bei der ersten Reihe sind die Quadrate gehälftet, bei der zweiten gedrittelt u. s. w. Auch hier werden fast unzählige Übungen angestellt.

Sowie kein Kind in der Welt ohne einen gewissen Kreis von Anschauungsgegenständen lebt, die in ihm gereift sind, so steht jedes Kind, das in der Ausbildung seiner Sprachkraft so weit geführt ist, als es in der Anschauungskraft vorgerückt ist, auf dem Punkt, in welchem seine Anschauungserkenntnisse an die Ansichten grenzen, von denen aus es naturgemäß zur Empfänglichkeit der wissenschaftlichen Ansichten eben dieser Gegenstände geführt werden muß. Die durch die elementarisch eingeübte Anschauungs-, Sprach-, Zahl- und Formlehre naturgemäß entfalteten Kräfte der Menschennatur haben in allen Fächern der menschlichen Erkenntnisse die nämliche Wirkung, seien es nun reine, seien es mathematische Wissenschaften oder seien es Berufswissenschaften und Berufsfertigkeiten. So hat das Kind schon in seinen Anschauungserkenntnissen die Elemente der Naturgeschichte und Naturlehre, der Geographie und Geschichte aus der nächsten Umgebung gewonnen; von da an muß nun weiter gegangen werden, aber immer nach dem Grundsatz: „Das Leben bildet", also in ihrer Erweiterung allgemein aus dem naturgemäßen Bildungsgang des häuslichen Lebens hervorgehend. „Die Behandlung der Erdbeschreibung geht von der Anschauung und Auffassung des Gesichtskreises und seiner geographischen Verhältnisse oder dessen, was die Erdoberfläche darbietet, aus"; sie zerfällt dann in den Elementarunterricht und in den topographischen Teil, „in welchem jede einzelne Ansicht der geographischen Auffassung des Gesichtskreises in geordneter Stufenfolge und systematischem Zusammenhange durchgeführt, ihre gegenseitigen Verhältnisse entwickelt und die Zöglinge durch dieses Fundament zu einer reinen und umfassenden Ansicht der Erd- und Menschengeschichte und ihres gegenseitigen Einflusses aufeinander, der Menschen-, der Staats- und Völkerverhältnisse, des Kulturganges unseres Geschlechts und endlich der Naturwissenschaft in ihren größeren Umrissen und Beziehungen vorbereitet worden". Da aber die Kinder für eine Auffassung des Wesens der Wissenschaften selbst noch nicht reif sind, so muß man sich begnügen, das vorbereitende Material des statistischen Teils, d. h. Produkte, Einwohnerzahl, Wert-

setzung, Name, und Orte in Form von tabellarischen Übersichten durch mnemonisches Einüben den Kindern zum festen Eigentum zu machen; diese Einübungen des toten Gerippes sind für nichts anderes als eine Art mnemonisch erleichterten Sprachübungen anzusehen. Man sucht also „dem mit den Gegenständen der Welt vielseitig bekannten Kinde das allmähliche Klarwerden der ihm soweit bekannt gewordenen Gegenstände durch die weitere Benutzung des Wörterbuchs noch mehr zu erleichtern. Und hiermit finde ich mich von dieser Seite an den Grenzen, wo das Eigene meines Ganges endet"; die Kinder können sich, hierher gelangt, nun selbständig fortbilden, wenn ihnen dazu die nötigen Hilfsmittel dargeboten werden. „Ich wollte und will die Welt keine Kunst und keine Wissenschaft lehren, — ich kenne keine; aber ich wollte und will die Erlernung der Anfangspunkte aller Künste und Wissenschaften dem Volke allgemein erleichtern."

„Es ist vielleicht das schrecklichste Geschenk, das ein feindlicher Genius dem Zeitalter machte: Kenntnisse ohne die Fertigkeiten und Einsichten ohne die Anstrengungs- und Überwindungskräfte, welche die Übereinstimmung unseres wirklichen Seins und Lebens erleichtern und möglich machen." Der Mensch muß wissen und denken, aber er muß auch können und handeln, und beides steht in so innigem Zusammenhang, daß mit dem Aufhören des einen auch das andere aufhören muß; daher müssen die Fertigkeiten, durch welche die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse und Begierden allein möglich ist, mit derselben Kunst gebildet und zu derselben Kraft erhoben werden, wie die Einsicht über die Gegenstände der menschlichen Bedürfnisse und Begierden. Daher muß der Zweck aller Kunstbildung darin bestehen, die Produkte des menschlichen Geistes äußerlich darzustellen und den Trieben des menschlichen Herzens äußerlich Erfolg und Wirksamkeit zu verschaffen. Die Kunstkraft ist, wie jede andere Kraft des Menschengeschlechts, vor ihrer Ausbildung nur Kunstanlage, Kunstsinn; diese entfaltet sich nur durch ihre Übung, durch ihren Gebrauch zur Kunstkraft. Ihre Bildung geht offenbar von der Übung der Kräfte der Sinne, Organe und Glieder aus; das innere, geistige Wesen aller Kunst ist mit dem inneren Wesen der Geistesbildung und der Denkkraft innig verwoben, daher auch die Grundlagen beider gemeinsam und im innigsten Zusammenhang untereinander menschlich belebt, in Thätigkeit gesetzt und so sich selbst bildend benutzt und gebraucht werden; ebenso müssen sich die Kunstkräfte auch im Zusammenhang mit allen übrigen menschlichen Kräften entwickeln, da die isolierte Bearbeitung der Geistes- und Kunstkräfte zum gewaltsamen Streben nach dem sinnlichen Übergewicht jeder einzelnen menschlichen Kraft über die andere führt. „Die Fundamente der Kunst sind innerlich und äußerlich, sie sind geistig und physisch." Das innere Wesen der Ausbildung aller Kunst- und Berufskräfte besteht in der Ausbildung der geistigen Kraft der Menschennatur, in der Ausbildung seiner Denk- und seiner Urteilskraft, die in ihrem Wesen von der naturgemäßen Ausbildung seiner Anschauungskraft ausgeht. „Wir können

die Wahrheit nicht verkennen, daß wer zum Rechnen und Messen und dem diesfalls beiwohnenden Zeichnen wohl, d. h. naturgemäß und genugthuend angeführt ist, die inneren, wesentlichen Fundamente aller Kunst und aller Kunstfertigkeit in sich selbst trägt und daß er nur noch die äußeren Kräfte seiner Sinne und Glieder in Übereinstimmung mit seiner innerlich entfalteten Kunstkraft für den bestimmten Zweck der Fertigkeiten derjenigen Kunst, die er erlernen will, mechanisch auszubilden notwendig hat." Das physische Fundament der elementarischen Ausbildung der Kunstkraft ist der Selbsttrieb, der den Kräften der Sinne, der Sprachorgane und Glieder zu Grunde liegt. Obgleich derselbe nun diese Organe selbst zur Thätigkeit reizt und sie dadurch bildet, so ist doch die Kunst geeignet, die Wirkung dieser Thätigkeit vielseitig zu erleichtern, zu beschleunigen und zu berichtigen; sie bietet uns eine Stufenfolge psychologischer Bildungsmittel dazu an. Diese Mittel sind, sofern sie die Ausbildung unserer Sinne und sinnlichen Organe ansprechen, physisch, und sofern sie die Ausbildung unserer Glieder ansprechen, mechanisch; beide verlangen eine elementare Gymnastik, deren Kunstgrundsätze und Mittel von den in den betreffenden Organen liegenden Gesetzen abstrahiert werden müssen. Das Wesen aller Ausbildungsmittel der Kunstkraft aber besteht in der geistigen Belebung und sinnlich genugthuenden Übung der Anlagen zur Kunstkraft; wer daher die geistigen Bildungsmittel richtig, d. h. elementarisch, nach psychologischen Stufenfolgen, benutzt hat, dem fehlt nichts mehr, als die Ausbildung der mechanischen Fertigkeit, die die äußere Ausbildung des speziellen Kunstfaches, das er lernen will, besonders anspricht. Die Bildung dieser Fertigkeit aber, von deren Besitz das Können und Thun alles dessen, was der gebildete Geist und das veredelte Herz von einem jeden Menschen fordert, abhängt, ruht auf dem tiefgreifenden Mechanismus eines ABC der Kunst, d. i. auf allgemeinen Kunstregeln, durch deren Befolgung die Kinder in einer Reihenfolge von Übungen gebildet werden könnten, die, von den höchst einfachen zu den höchst verwickelten Fertigkeiten allmählich fortschreitend, mit physischer Sicherheit dahin wirken müßten, ihnen eine täglich steigende Leichtigkeit in allen Fertigkeiten zu gewähren.

Die Gesetze der Erhaltung jeder einzelnen der drei menschlichen Urkräfte, der sittlichen, geistigen und physischen, stehen in ihrem Wesen durchaus nicht im Widerspruch mit sich selbst, sondern sie vereinigen sich durch ein inneres Band zum Zusammentreffen zu einem gemeinsamen Ziel; deshalb muß sich auch jede Kunst diesen Gesetzen unterwerfen. Das Ziel dieser durch das innere Band zusammengehaltenen Kräfte, der *Gemeinkraft*, und das zu erzielende Resultat der Gemeinbildung aller unserer Kräfte ist die Veredelung und Befriedigung unserer Natur durch die Harmonie in der Ausbildung der Gesamtkräfte unserer Natur im Glauben, in der Liebe, in Wahrheit und Recht, in Arbeit und Kunst; ohne die Erreichung dieses Zieles ist das Ziel aller Erziehung, die Entfaltung der Menschlichkeit selber, unerreichbar. „Das

innere Entfaltungsmittel dieser Gemeinkraft unserer Natur ist die Liebe; die äußeren Mittel ihrer Entfaltung liegen im ganzen Umfang der menschlichen Thatkraft, wie diese uns befähigt, das, von der Geistes- und Kunstkraft unterstützt, äußerlich darstellen zu können, wofür die Liebe die Gemeinkraft der Menschennatur bildend anspricht und alle unsere Kräfte in Bewegung setzt. Die Gemeinkraft des Menschengeschlechts ist ohne einen Gemeingeist, der sie innerlich belebt und die verschiedenen Kräfte unserer Natur unter sich selbst vereinigt, ein Unding und nicht denkbar; der Gemeingeist aber geht wesentlich aus der Einheit der Menschennatur hervor."

Die Elementarbildung muß von der Geburt an vorbereitet werden, sonst entbehrt sie den naturgemäßen Anfangspunkt des soliden Einflusses auf das Wachstum aller unserer Kräfte und mit ihm auf die die Sicherstellung des innigen Zusammenhanges derselben untereinander; der Gang der Kunst muß sich daher von der Wiege an mit dem Gang der Natur vereinigen, weil der Gang der Natur den Anfangspunkt der soliden Entfaltungsmittel unserer Kräfte in der Einheit der Menschennatur besitzt. Die Mittel der Elementarbildung müssen in ihrer Einfachheit in die Hand der Mutter gelegt werden, und diese muß sie für ihre Kinder in sittlicher, geistiger und physischer Hinsicht so benutzen, daß ihre Bildungskraft einfach und belebt auch in ihre Kinder übergeht und diese in den Stand setzt, nicht nur innerlich und naturgemäß belebt zu empfangen, was die Mutter ihnen also einübt, sondern sie auch dahin bringt, das Empfangene ihren Geschwistern und jedem anderen Kind selber wieder mitzuteilen und einzuüben. Wenn das auch in der Gegenwart nicht zu erwarten ist, so darf man es doch von der Zukunft hoffen; die Schwierigkeiten der Allgemeinmachung der Idee der Elementarbildung sind ebenso groß, als das Verkünstelungsverderben, dem sie entgegenwirken soll, eben auch ist. Nur tiefer greifende, psychologische Grundsätze über das Wesen der Erziehung und der Menschenbildung können imstande sein, in diesem wesentlichen Bedürfnisse der Zeitlage wahre und solide Hilfe zu leisten oder auch nur die Bahn zu eröffnen, auf welcher es allein möglich ist, diesem wichtigen Ziel mit gegründeter Hoffnung eines guten Erfolges entgegenzuschreiten. „Das was die Eltern die Kinder lehren können, ist und bleibt immer die Hauptsache fürs menschliche Leben; es kommt bei einer guten Auferziehung eines Kindes darauf an, daß es für sein Haus recht erzogen werde, es muß die Sachen, die ihm Brot und Ruhe schaffen, vorzüglich kennen, thun und ergreifen lernen. Von dem Augenblick an, da die Mutter das Kind auf den Schoß nimmt, unterrichtet sie es, indem sie das, was die Natur ihm zerstreut in großen Entfernungen und verwirrt darlegt, seinen Sinnen näher bringt und ihm die Handlung des Anschauens und folglich die von ihr abhängende Erkenntnis selber leicht, angenehm und reizend macht. Wie so das erste Thun der einfachen verständigen Mutter Typus der Verstandesbildung und der reinen, unschuldvollen und sittlichen Mutter Typus der sittlichen Bildung ist,

so ist auch das erste Thun der religiösen Mutter Typus der religiösen Bildung"; sie lenkt ihren Zögling auch zu den ersten Fertigkeiten, wie sie das Leben von ihm fordert. „Das häusliche Leben muß daher als das einzige von Gott selbst gegebene äußere Fundament der wahren menschlichen Bildung angesehen werden. Die Wohnstube ist der Ort, wo sich der Mensch eigentlich ausbilden muß, denn meistens sind die Gegenstände der Wohnstubenarbeit so gemischt, daß sie Kopf und Herz und Hand zugleich miteinander und durcheinander beschäftigen; die Wohnstube ist dem Volk der Mittelpunkt, in dem und durch den sich alle Kräfte seines Lebens bewegen und hinwieder darin ruhen. Daraus geht der innige Zusammenhang der Wohnstube des Volkes mit der Möglichkeit der Erzielung einer allgemeinen Volks- und Nationalkultur hervor. Aber das häusliche Leben ist nur insoweit bildend, als die Personen, durch die ein Haus sich konstruiert, selbst häuslich gebildet sind, insoweit, als sie den häuslichen Sinn in seiner Reinheit in sich tragen und in seiner Kraft wandeln. Unsere Zeitväter und Zeitmütter sind fast allgemein aus dem Bewußtsein, daß sie etwas, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder thun können, herausgefallen. Um also der Volkserziehung als Nationalsache und im allgemeinen aufzuhelfen, ist vor allem notwendig, daß das Selbstbewußtsein der Eltern, daß sie etwas, daß sie viel, daß sie alles für die Erziehung ihrer Kinder thun können, in ihnen wieder belebt werde." Es muß also dahin gebracht werden, daß alle Eltern ihren Kindern den ersten Unterricht selbst geben können; denn im Heiligtum des häuslichen Lebens liegt bestimmt der ganze Umfang aller Anfangsmittel, durch welche die sittlichen, geistigen und physischen Kräfte unseres Geschlechts auf eine naturgemäße Weise entfaltet werden können.

Wo die Mutter aber zu dieser Elementarbildung nicht befähigt ist, da sollte es doch der Lehrer sein; er sollte ein Herz haben, das in reiner Liebe, Unschuld und Glauben den Kindern entgegenschlägt. Neben der sittlichen Selbstbildung muß der Erzieher aber auch noch eine wissenschaftliche, sowie eine ausreichende Bildung in seinem Fache besitzen. Denn jede wissenschaftliche Bildung, jede Kunst, jede Berufsbildung und jede Fertigkeit hat eben ihr bestimmtes, eigentümliches Wesen, das von dem bestimmten, eigentümlichen Wesen jeder anderen Wissenschaft, jeder anderen Kunst und jedes anderen Berufs verschieden ist. Der Mann, welcher sich anmaßt, irgend eine Wissenschaft, eine Kunst oder einen Beruf zu lehren, muß die vollendete Erkenntnis der elementarischen Ausbildungsmittel der menschlichen Kräfte und Anlagen und die vollendete Erkenntnis der Kunst und Wissenschaft, die er seinem Zögling einüben will, in sich selber vereinigt besitzen. Es ist kein Beruf auf Erden, der tiefere Kenntnis der Menschennatur und größere Fähigkeit und Gewandtheit, sie zu behandeln, voraussetzt, als gerade der des Erziehers; der Erzieher muß also die richtige Erkenntnis dessen, was die Menschenbildung ist und sein muß, sowie einen tiefen psychologischen Takt besitzen. „Die Schule soll den im väterlichen Hause

gegründeten Geist der Führung forthin erhalten und in der Bildung des Kindes zu allem Wissen und Können das hinzusetzen, wozu die Umstände des häuslichen Lebens und das auf die Kenntnisse des Kindes in diesem Leben Einfluß habende Personal nicht hinreichen." Sie muß das Wissen und Können, das sie dem Kinde geben kann, an das anschließen, was ihm die Mutter und das häusliche Leben schon gegeben haben; sie muß in sittlicher Hinsicht Fortsetzung des sittlichen Lebens an der Hand der Mutter und Stärkung des religiösen Sinnes werden, muß in intellektueller Hinsicht Fortsetzung und Erweiterung des freien, lebendigen Anschauens der Natur und von dieser Seite geeignet sein, das Leben in der Natur gleichsam in das Leben der Kunst hinübergehen zu lassen. Als allgemeine Volksbildungsanstalt darf sie keine Fächerkünstler heranbilden wollen, sondern sie soll nur die Grundlage legen zur Ausbildung der menschlichen Kräfte im allgemeinen; es ist daher gar nicht nötig, daß einer, der das Volk führen will, in allem das Detail verstehen müsse, was er will, daß es lerne, sondern die Hauptsache ist, daß er es lehre angreifen, was es muß, und denken, worüber es ihm nötig zu denken ist, alles Übrige giebt sich dann von selber. Wenngleich also die Schule als das einzige wahre Mittel zu der rechten Aufklärung des Volkes die Fassungskraft desselben insbesondere durch festen Einfluß auf seine Berufsbildung zu erweitern hat, so soll der Schüler dennoch nicht von vornherein auf einen bestimmten Beruf vorbereitet werden. Die Schule muß ihre Bildung auf demselben Fundamente aufbauen wie die häusliche Bildung, durch welche das Kind zu einer segensvollen Benutzung seiner Schuljahre und Schulführung vorbereitet und tüchtig gemacht wird. Die Ergebnisse der häuslichen Erziehung werden in gutem und schlechtem Sinne die Schulerziehung beeinflussen; der Lehrer muß die Vorteile in sittlicher und geistiger Hinsicht ausnutzen und die Fortschritte einzelner zum Besten ihrer Mitschüler verwerten. Die Schule kann die häusliche Erziehung nicht ersetzen, aber sie muß die Vorzüge der letzteren nachahmen und verbessernd auf sie zurückwirken. Die Schulen der Zeit sind der Volksbildung nicht nur nicht förderlich, sondern hinderlich geworden, denn sie haben eine Richtung genommen, in der das Wissen unabhängig von der Kraft des Denkens, des Könnens und Fühlens betrieben und nur Scheinkenntnisse und Scheinfertigkeiten erzeugt werden; der Schuleinfluß hat seine Kraft auf die wirkliche Lebensbildung unseres Geschlechts verloren.

„Es ist aber unumgänglich notwendig, daß eine gegenseitige Einwirkung der Wohnstubenbildung und Schulbildung erzielt werde; nur dadurch allein können die Kenntnisse und Fertigkeiten zum Gemeingut des Volkes erhoben und als wirkliche Mittel das allgemeinen Haus- und Landsegens angesehen und benutzt werden." Neben der Schule müßte daher ein Kinderhaus eingerichtet werden, in welches arme Mütter, welche ihren Geschäften nachgehen müssen, ihre noch nicht schulfähigen Kinder zur Erziehung bringen könnten; es wäre dies auch der Ort, wo die älteren Schulmädchen in der richtigen Kindererziehung

ausgebildet werden könnten. Es müßten ferner „Probeschulen errichtet werden, in welchen die geistigen und physischen Elementarbildungsmittel des Volkes in ihrer ganzen Reinheit und Ausdehnung den Kindern so weit von Grund auf eigen gemacht würden, daß ein jedes aus der Schule austretende Kind mit Sicherheit imstande sein könne, alle in ihm in der Schule entfalteten Kräfte und beigebrachten Fertigkeiten auch in seinen Geschwistern genugthuend zu entfalten und ihnen beizubringen, wodurch dann der höhere Zweck, die Eltern im Land allgemein in den Stand zu stellen, nicht nur das innere Wesen der Bildung ihrer Kinder, sondern auch die Einübung ihrer äußeren Fertigkeiten in ihren Wohnstuben mit entschiedenem Erfolge zu betreiben, angebahnt und allmählich mit Sicherheit erzielt werden könnte." Für die weitere Ausbildung der männlichen Jugend müßten Fortbildungsschulen errichtet werden. Ein wirklicher Fortschritt in der Erziehungskunst ist jedoch nur möglich, wenn Seminare, d. h. Anstalten da sind, in denen eine bedeutende Anzahl von Jünglingen und Jungfrauen zu einer vollendeten Kenntnis und Ausübungskraft des ganzen Umfangs der echten Grundsätze der Menschenbildung und der vollendeten Mittel der Erziehungskunst erzogen und gebildet werden. Mit diesen Seminarien müssen Übungsschulen verbunden werden (Versuchsschulen), in welchen die vorhandenen Lücken des Erziehungswesens durch neue Versuche und Beobachtungen ausgefüllt und auf der anderen Seite die aufgestellten Entwickelungsmittel und Formen erprobt und die Lehrer durch Teilnahme an den auf die Begründung und den Ausbau der Methodik gerichteten Versuchen und Beobachtungen herangebildet werden.

Endlich müßten „Schulbücher" hergestellt werden, welche nichts anderes sein sollen, als ein künstliches Anschließen des Unterrichts in allen Fächern an das, was die Natur zur Entwickelung derselben für den Menschen in allen Lagen und in allen Verhältnissen selbst thut; sie sollen nichts sein als eine psychologische Führung zum vernünftigen Anschließen des Unterrichts an den Entwickelungsgang der Natur in bestimmten Reihenfolgen gemäß dem Grade der steigenden Kräfte der Kinder. Jedes Schulbuch ist nur soweit gut, als es ein ununterrichteter Lehrer beinahe ebenso gut als ein unterrichteter und talentreicher wenigstens zur Notdurft genugsam gebrauchen kann. Das Buch der Mütter „soll nicht nur die umfassendste Darstellung der wesentlichsten Gegenstände unserer Erkenntnis, sondern es soll auch den Stoff in lückenlosen Reihenfolgen dieser Gegenstände enthalten, die den Kindern schon bei der ersten Anschauung das Gefühl ihres vielseitigen Zusammenhangs und ihrer vielseitigen Ähnlichkeiten rege zu machen geschickt sind." Wie die Elementarbildung als Bildung des Herzens, „als Bildung des Geistes und als Bildung des Körpers ins Auge gefaßt werden muß, so muß das Buch der Mütter das Kind von seinem einen Element aus, dem Ganzen seiner selbst, seinem Ich, sich als Herz, als Geist, als Körper ins Auge fassen lehren."

Neben dem Unterricht ist auch die Disziplin ein Erziehungsmittel der Schule. „Der Lehrer ist väterlicher Fortsetzer und Mithelfer der Erziehung von Kindern, die ihm innerlich wahrhaft nahe und mit dem ganzen Umfange seiner naturgemäßen Schulmittel in Übereinstimmung stehen und mit Geist und Herz und Hand freiwillig und mit Lust und Liebe daran teilnehmen. Er hat durchaus, um die soliden Wirkungen der elementarischen Führung seiner Schulstube mit Sicherheit zu erzielen, nicht nötig, zur Unnatur von Schulbelohnung und Schulstrafen seine Zuflucht zu nehmen, davon die einen das Herz der Kinder durch Sinnlichkeit und Ehrgeiz verderben, die anderen dasselbe durch Kränkungen erniedrigen und mißstimmen." Die Gewöhnung ist ein Hauptmittel der Erziehung. Die Vernachlässigung der häuslichen Erziehung kann den Lehrer zur Anwendung härterer, auch körperlicher Strafen zwingen; zu allen Erziehungsmitteln, also auch zu den Strafen, muß aber die Liebe hinzutreten und ferner auch die Einsicht. Die Art der Strafen muß in Übungen bestehen, die dem Fehler, der bestraft werden soll, durch sich selber abhelfen sollen; wer z. B. träge ist, muß zur Arbeit genötigt werden. Die Kinder sind auch auf die Folgen der Fehler hinzuweisen, man zeigt ihnen bei jeder Art Fehler, wohin sie führen, fragt sie selber; „Kennst du nicht Menschen, die wegen u. s. w." So führt man ihre eigenen Erfahrungen an, zum sinnlichen Anschauen des Verderbens, wohin Fehler uns führen. Und endlich, damit diese Maßregeln der Disziplin wirksam werden, ist auf die Macht, welche die Persönlichkeit des Erziehers auf das kindliche Gemüt ausübt, der Schwerpunkt zu legen.

II.

Ausbau der Pestalozzischen Pädagogik.

Pestalozzi war aus Liebe zum Volke und in dem Gedanken, dasselbe aus seinem Elend heraus zu einem besseren Dasein zu führen, Sozialökonom geworden; als einziges Mittel zur Errettung aus dem elenden und menschenunwürdigen Zustand, in welchen nach seiner Ansicht die Menschheit versunken war, und zur Emporhebung zur vollen Menschenwürde erkannte er zuletzt die Erziehung. Daher ordnet er sein sozialökonomisches Ziel dem pädagogischen unter; er wird aus dem Sozialökonomen ein Pädagoge. Durch die Erziehung sollen die gebundenen Kräfte der Menschennatur entfesselt und der Mensch zum Wollen und Handeln befähigt werden; nur wenn dies geschehen ist, kann sich der Mensch zur vollen Menschheitswürde emporheben. Die Erziehung und Bildung seiner Zeit genügten ihm nicht, sie schienen ihm zu vielen Zufälligkeiten unterworfen, zu sehr von den zufälligen Ansichten der Erzieher und Lehrer bestimmt zu sein. Angeregt von Rousseaus Emil dachte er zunächst über den Entwickelungsgang des menschlichen Geistes nach, um auf diesem Wege eine sichere Basis für eine bessere Menschenbildung zu finden; er verglich die häusliche und öffentliche Erziehung seines Heimatlandes mit Rousseaus Idealen und fand in letzteren das allgemeine Heilmittel gegen die erbärmlichen Zustände des Erziehungs- und Schulwesens. Immer aber war und blieb für Pestalozzi die Erziehung ein sozialökonomisches Mittel, immer faßte er die Pädagogik vom Standpunkt der Sozialökonomie auf und suchte sein ursprüngliches Ideal, Befreiung des Menschen, der Armen, des Volkes, aus dem unwürdigen Zustand, aus den Fesseln der Sinnlichkeit und Emporhebung zu einem menschenwürdigen Dasein, zu sittlichem Leben, zu verwirklichen.

Seine pädagogische Theorie entwickelte sich aus diesem Streben an der Hand seiner Erfahrungen; er war nicht der Mann, der die pädagogische Litteratur seiner Zeit aufmerksam verfolgte, sich aus derselben das Gute aneignete und mit seinen Ansichten in Beziehung setzte, er wollte vielmehr alles aus sich selbst, durch eigenes Nachdenken und unzählige Experimente finden. „Ich wußte von dem, was sie alle thaten und wollten, auch keine Silbe", so bekennt Pestalozzi in einem Briefe

an seinen Freund Geßner (1801). Von Comenius scheint Pestalozzi nichts gekannt zu haben als den Orbis pictus, von welchem in der Schrift: „Über die Idee der Elementarbildung" die Rede ist; allein da diese Schrift von Niederer redigiert worden ist, so ist es sehr fraglich, ob Pestalozzi überhaupt etwas von des Comenius Bestrebungen gekannt hat. Und doch finden wir bei Pestalozzi so viele Anklänge an die von Comenius ausgesprochenen Gedanken über Erziehung und Unterricht! Beide wollten die Besserung der Menschheit, die Hebung des Wohlstandes und der Sittlichkeit durch die Verbesserung und Hebung der Volksbildung erzielen; Comenius wußte bei den durch die Schrecknisse des 30jährigen Krieges verursachten „wilden, ungezähmten Sitten, welche die Welt beherrschen, dem Staate keinen größeren und besseren Dienst zu leisten, als die Jugend zu belehren und zu unterrichten", und Pestalozzi wurde von den Schrecknissen der französischen Revolution zu dem Ausruf getrieben: „Ich will Schulmeister werden;" beide waren fest davon überzeugt, daß durch eine Erziehung nach ihren Grundsätzen die Menschenveredlung und Weltverbesserung nicht ausbleiben könnten; beide betonen die hohe Wichtigkeit der Erziehung in der Wohnstube durch die Mutter und die Bedeutung des Elementarunterrichts; beide sehen die Anschauung als das Fundament aller Erkenntnis an und fordern einen naturgemäßen Gang der Erziehung und des Unterrichts im Anschluß an den Entwickelungsgang der Natur im allgemeinen und des Kindes im besonderen. Und doch besteht zwischen den beiden Pädagogen anderseits ein großer Unterschied in ihren Ansichten und Bestrebungen, welcher schon durch die persönlichen Verhältnisse und die Zeitverhältnisse bedingt war. Comenius ist ein Weltmann, dessen Bildung auf der breiten Grundlage einer weltmännischen Bildung ruht, der die Welt durch seine Reisen kennen gelernt hat und der infolgedessen einen weiten Gesichtskreis besitzt; er hat die Schriften der Philosophen und Pädagogen vor ihm und seiner Zeit mit Fleiß studiert, er besitzt eine reiche litterarische Kenntnis und belegt seine Forderungen und Ansichten in seinen Schriften mit Citaten aus den besten Schriften der Vergangenheit und seiner Zeit; er strebt beständig nach allseitiger objektiver Erkenntnis der Welt. Pestalozzi hat nur zweimal auf kurze Zeit die Schweiz verlassen, und der Kreis seiner theoretischen Erkenntnisse reicht nicht weiter, als dieselben sich aufs Menschenwohl beziehen —, aber auch auf alles, was sich darauf bezieht; „ich habe," sagt er 1801, „seit dreißig Jahren kein Buch mehr gelesen und konnte keins mehr lesen," und wo er citiert, da geschieht es meist ohne Namen; aber „er war," wie Niederer von ihm sagt, „ein Individuum, in dem alle Saiten der menschlichen Natur tönten oder getönt hatten." Comenius ist mehr Verstandesmensch, der in der wahren Erkenntnis das Ziel des Unterrichts sucht; in ruhiger, klarer Sprache, in geordneter und gegliederter Reihenfolge legt er objektiv seine Gedanken dar. Pestalozzi ist ein Gefühlsmensch, dem die durch den Unterricht erzeugte Erkenntnis nur ein Mittel zum Zweck der Menschenveredlung, die er im Fühlen und Wollen

sucht, ist; hastig, überfüllt mit Gedanken und Gefühlsausdrücken, die er kaum in sprachliche Ausdrücke fassen kann, beherrscht von subjektiven Stimmungen und ohne scharf hervortretende Ordnung und Gliederung ist seine sprachliche Darstellung. Comenius legte überzeugend dar, was für die Erziehung gethan werden muß; aber Pestalozzi bewirkte die Begeisterung, daß es gethan wurde. Aus der individuellen Natur der beiden Pädagogen erklären sich die Abweichungen in ihren pädagogischen Ansichten. Für Comenius steht die äußere, die objektive Natur im Vordergrund seines Interesses, sie will er erkennen, auf ihre Erfassung soll der Unterricht sein Hauptaugenmerk lenken, sie soll auch die Richtlinien für den Entwickelungsgang des menschlichen Geisteslebens abgeben; Pestalozzi wendet sein ganzes Interesse der Entwickelung der menschlichen Natur zu, für welche er zunächst in der Entwickelung der Menschheit und dann auch gelegentlich in der Entwickelung der äußeren Natur ein Gleichnis findet und welcher sich die mechanischen Gesetze des Unterrichts unterordnen sollen. Wenn daher Comenius die Anschauung als Grundlage aller Erkenntnis fordert, so ist dies bei ihm eine einfache Konsequenz der Ansicht, daß nichts im Verstand ist, was nicht vorher in den Sinnen gewesen ist; Pestalozzi kann dadurch nicht befriedigt werden, er will die äußere Anschauung verinnerlichen, sie soll nicht bloß die äußeren Eigenschaften, sondern deren Verhältnis zueinander in Form und Zahl auffassen und so aus einer sinnlichen zu einer intellektuellen werden; er versteht aber auch unter Anschauung noch weiter die gefühlvolle Auffassung der Gegenstände und Verhältnisse. Das Bestreben des Comenius geht darauf hinaus, den Menschen durch Erziehung und Unterricht so zu bilden, daß er vermittelst der sinnlichen Anschauung und der darauf basierenden Erkenntnis die Welt erfassen und die ihm von der Gottheit bestimmte Weltbestimmung erfüllen kann; da diese Welterkenntnis ihren ältesten und unmittelbarsten Ausdruck in den Sprachen gefunden hat und diese somit nach seiner Ansicht die Vermittlerin alles geistigen Lebens sind, so ließ er Sprach- und Bilderbücher drucken und durch sie ohne weiteres die innere Anschauung an die Stelle der sinnlichen Anschauung treten, wodurch dem Verbalrealismus der Weg gebahnt wurde. Pestalozzi dagegen will durch Erziehung und Unterricht jeden Menschen zu einem menschenwürdigen Dasein erheben, er will zu diesem Zwecke die im Menschen schlummernden Kräfte entbinden und zur höchsten Entfaltung bringen; daher ist der Mensch an sich, seine Natur, seine Bestimmung und der Weg, den die natürliche Entwickelung zur Erreichung dieser Bestimmung nimmt, der Mittelpunkt seiner Bestrebungen, um den sich alles gruppiert und dem sich alle anderen Zwecke unterordnen müssen. Der Weg des Comenius führte zu einer allseitigeren und umfangreicheren, der Weg Pestalozzis zu einer beschränkteren aber tieferen Bildung. Die Auffassung der Natur als Objekt und der Ausgang bei der Bestimmung des menschlichen Lebenszweckes von derselben bewahrte den Comenius vor der Einseitigkeit Pestalozzis, nur durch Gesicht und Gehör die Anschauung vermitteln

zu wollen und daher die Anfangspunkte der Erkenntnis vorwiegend in Zahl, Form und Sprache zu setzen, sondern führte ihn dazu, alle fünf Sinne und auch die innere Anschauung in den Dienst der Erkenntnis zu stellen; aber in der praktischen Ausführung vernachlässigte er die sinnliche Anschauung und gelangte so nicht zu einer tieferen Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens und seines Entwickelungsganges, wie wir sie bei Pestalozzi finden. Comenius wendet dem Bildungsstoffe, der Auswahl und Anordnung desselben, der materiellen Seite der Bildung seine besondere Aufmerksamkeit zu, während sich das Interesse Pestalozzis besonders auf die Ausbildung der seelischen Grundkräfte und die Feststellung der psychologischen Basis der Erziehung und des Unterrichts, also auf die formelle Seite der Bildung richtet. Die von Comenius angebahnte Richtung führte zum Encyklopädismus, zum didaktischen Materialismus, wie wir es schon bei den Philanthropen bemerken können; die von Pestalozzi nach der von Rousseau ausgegangenen Anregung angebahnte Richtung dagegen führte zum Formalismus, wie er besonders im Nachpestalozzianismus zu Tage trat. Für Comenius ist die Schule die Hauptbildungsstätte, da durch ihre Organisation am leichtesten, sichersten und allseitigsten die von ihm erstrebte Bildung erreicht wird; daher widmet er seine pädagogische Thätigkeit in Theorie und Praxis in erster Linie der äußeren Organisation des Schulunterrichts hinsichtlich der Lehrpersonen, der Unterrichtszeit und des Lehrstoffes und schreibt die nötigen Bücher dazu, — der Zweck seiner Didactica magna ist, eine Universalschulreformation herbeizuführen; er kannte das Unterrichtswesen seiner Zeit mit seinen Mängeln aus eigener Erfahrung als Schüler und Lehrer und aus den Schriften von Ratich u. a., er hat Kenntnis genommen von den Heilmitteln, welche man schon vorgeschlagen hatte, er kennt Bacos Betonung der Induktion und Ratichs Eintreten für die Berücksichtigung der Muttersprache im Unterricht; aber er weiß auch, daß diese einzelnen Heilmittel nicht ausreichend sind, daß eine planmäßige Reform eingeleitet werden muß, welche das ganze Schulwesen umfaßt. Pestalozzi dagegen legt den Schwerpunkt der Erziehung und Bildung in die Familie, in die Wohnstube und sieht die Schule nur als ein Notbehelf an, weil nach seiner Ansicht nur in der Hand der Mutter die Individualität des Kindes den natürlichen Entwickelungsgang durchlaufen kann; ihm ist es deshalb um die innere, durch den Entwickelungsgang des kindlichen Geisteslebens bedingte Organisation, um die methodische Gestaltung des Lehrstoffs nach psychologischen Gesetzen zu thun. Pestalozzi hat, wenn auch einseitig und unvollkommen, den psychologischen Bildungswert der einzelnen Lehrfächer dargelegt und damit die Basis alles Elementarunterrichts geschaffen; Comenius hat dagegen den materiellen Bildungswert der Lehrfächer klar gestellt und damit den Ausbau der Bildung durch den Unterricht der Volks- und höheren Schulen gefördert. Weil bei Pestalozzi die formelle Bildung im Vordergrund steht, so hat er die Methodik der diese Bildung besonders fördernden Lehrfächer, Zahlen-, Formen- und

Sprachlehre, besonders ausgebildet und damit denselben die ihnen gebührende Stellung im Volksschulunterrichte angewiesen, wie es von Comenius wenigstens hinsichtlich der beiden ersten Lehrfächer nicht geschehen war. In dieser Verschiedenheit der Richtungen ihrer Bestrebungen ist es endlich bedingt, daß Comenius nach einer Lehrweise sucht, welche die Bewältigung des gesamten Wissensmaterials am leichtesten und sichersten ermöglicht, und diese in der synthetisch-encyklopädischen findet, welche, indem sie den inneren Zusammenhang der Teile nachzuweisen strebt und den einzelnen Gegenstand als organisches Ganzes darstellt, zur systematischen Anordnung des Lehrstoffs führt, wodurch eine leichte Beherrschung eines umfangreichen Lehrstoffs ermöglicht wird; Pestalozzi dagegen sucht nach einer Lehrweise, welche die formelle Wirkung auf die Geistesentwickelung besonders zur Geltung bringt und huldigt daher der analytisch-heuristischen Methode, welche vom Konkreten zum Abstrakten, vom Ganzen zu den Teilen fortschreitet und damit die geistige Entwickelung am besten fördert. Aber alle diese Verschiedenheiten sind nicht trennend, sondern nur unterscheidend für die beiden Pädagogen, auf deren Lehren die heutige Volksschulpädagogik aufgebaut ist; sie stellen die beiden Seiten der Pädagogik, die objektive und subjektive, dar, aus deren Vereinigung die natur- und kulturgemäße Pädagogik hervorgeht.

Die Anregung zum Nachdenken über pädagogische Fragen ging bei Pestalozzi ohne Zweifel von Rousseau aus; es haben sowohl die beiden Preisfragen der Akademie („Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Reinigung der Sitten beigetragen?" „Über den Grund der Ungleichheit unter den Menschen."), als der „Gesellschaftsvertrag" und der „Emil" einflußreich auf Pestalozzis Geistesrichtung gewirkt. Der Inhalt der drei erstgenannten Werke läßt sich besonders bei der Schrift „Meine Nachforschungen über den Gang der Natur bei der Entwickelung des Menschengeschlechts" verspüren; über die Wirkung des „Emil" spricht er selbst in seinem „Schwanengesang": „Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau für die Erziehung seines Emil ansprach und forderte; die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir unbedingt als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseaus hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihres wirklichen Zustandes finden könne und zu suchen habe." Rousseau „sprengte mit herkulischer Gewalt die Fesseln des Geistes und gab das Kind sich selbst, gab die Erziehung dem Kinde und der menschlichen Natur zurück", so heißt es in der „Idee der Elementarbildung". Und dies wurde auch für Pestalozzi der Angelpunkt seiner Pädagogik. Rousseau machte den von Comenius betonten und von Locke vertieften und in die rechte Bahn geleiteten Gedanken, daß die Erziehung der Natur folgen und die Kunst des Erziehers nur richtig geleitete und naturgemäße Entwickelung des Zöglings sein müsse, zu einer unumstößlichen Bedingung

aller Erziehung, und Pestalozzi folgte ihm, indem er Rousseaus Erziehungsplan auf eigentümliche Weise ausbaute. Wie Rousseau so fand auch Pestalozzi in der Erziehung seiner Zeit einen Widerspruch zwischen den Forderungen der Natur des Menschen und der Kultur der Zeit und wollte wie jener die Erziehung naturgemäß machen; aber im Gegensatz zu Rousseau wollte er damit sie nicht in Widerspruch mit der Kultur an sich setzen, sondern von diesem Fundamente aus wollte er sie kulturgemäß gestalten und auch die Zeitkultur in kulturgemäße Bahnen leiten. „Im Widerspruch mit sich selbst, im Widerspruch mit der Gesellschaft und ihren unveränderlichen Bedürfnissen, im Widerspruch selbst mit dem menschlichen Geiste und den Gesetzen seiner Entfaltung im Dasein, weil er sich des höheren Punktes der Einheit der Natur und Kultur, von dem erst ihre Verschiedenheit ausgeht, nicht bewußt wurde, war er weder imstande, die Selbständigkeit des Kindes durch die organische Belebung und Entwickelung seiner geistigen Selbstthätigkeit zu behaupten, noch die innere Welt des Menschen mit seiner äußeren in Harmonie zu bringen," so heißt es in der „Idee der Elementarbildung" von Rousseau; Pestalozzi bemühte sich dagegen, die Bedingungen, welche die Kultur bewirken, und die verschiedenen Entwickelungsstufen derselben zu erforschen und nach diesen Ergebnissen seine pädagogischen Forderungen zu gestalten. Während Rousseau den ursprünglichen Zustand der Kindesnatur für gut erklärt, ist Pestalozzi der Ansicht, daß derselbe weder gut noch böse sei, daß aber die sittlichen Kräfte sich nur allmählich entwickeln. Rousseau und Pestalozzi waren der Ansicht, daß in dem Entwickelungsgang der Menschheit drei Stufen zu unterscheiden seien; auf der untersten Stufe des Daseins lebten die Menschen im Naturzustande, später erhoben sie sich zum gesellschaftlichen und zuletzt zum sittlichen Stande empor; Rousseau sah aber in diesem Entwickelungsgang eine niedersteigende (Entartung), Pestalozzi sah darin eine aufsteigende Entwickelung (Vervollkommnung). In der Sittlichkeit findet Pestalozzi die Einheit der Natur und Kultur, die er bei Rousseau vermißt; aber er wußte auch, daß die Menschheit diese Stufe noch nicht erreicht hat, sondern nur durch eine naturgemäße Erziehung annähernd im staatlichen Leben erreichen kann. Pestalozzi geht also in der Auffassung des Menschen von Rousseau aus, wird von dessen Welt- und Lebensanschauung und besonders von den pädagogischen Ideen desselben angeregt und beeinflußt, aber er vertiefte sie in allen Punkten und suchte die Irrgänge seines Vorgängers zu vermeiden und die von diesem aufgestellten Gegensätze so viel als möglich zu versöhnen. Wenn er mit Rousseau fordert, daß sich die Erziehung unbedingt an den Entwickelungsgang der menschlichen Natur, der zwar in seinem Wesen bei allen Menschen gleich, in seiner thatsächlichen Gestaltung jedoch von der Eigenart jedes einzelnen Menschen abhängig sei, anschließen muß, so vergißt er doch nicht dabei, daß das Kind nicht für sich allein, sondern als Glied der menschlichen Gesellschaft zu erziehen sei, was Rousseau nicht beachtet, ja gerade im gegenteiligen Sinne

erstrebt. Rousseau, abgeschreckt durch die traurigen politischen und sozialen Zustände seiner Zeit und unter diesen Eindrücken abgeneigt gegen die Zivilisation seiner Zeit, suchte und schuf sich einen Naturzustand, in welchem der Mensch rein und unschuldig und daher glücklich lebte; ihn in diesem Zustande zu erhalten, dem schädigenden Einfluß der Zivilisation zu entziehen und nur die Natur auf ihn wirken zu lassen, erschien daher Rousseau als die vollkommenste Form der Erziehung. Pestalozzi faßte die Menschlichkeit anders auf; er verwies darauf, daß der von Rousseau geträumte Naturzustand des Glückes und der Unschuld nur im Moment der Geburt vorhanden sei, daß der Mensch als Werk der Natur nur ein Tier sei und daß er sich durch das Göttliche in ihm, das sich in der Ahnung der Unsterblichkeit, im Denken, in der Freiheit des Willens und im Streben nach Sittlichkeit und Religiosität, also in der Zivilisation, äußere, von diesem unterscheide. Die Erziehung ist daher bei Pestalozzi hauptsächlich positiv, während sie bei Rousseau hauptsächlich negativ ist; nur durch die Erziehung, durch die Sorgfalt des zivilisierten Menschen entwickeln sich nach Pestalozzi die menschlichen Anlagen zu wahrer Menschlichkeit. Daher fordert Pestalozzi die Familien- und Schulerziehung, während Rousseau der Einzelerziehung das Wort redet. Rousseau steht vollständig auf dem Boden des pädagogischen Individualismus, Pestalozzi dagegen strebt eine Versöhnung desselben mit dem pädagogischen Sozialismus an; damit aber mußte bei Pestalozzi auch die Forderung gegeben sein, daß die Erziehung auch national sein muß, da sie auf die Verhältnisse, unter denen das Kind lebt, beständig Rücksicht nehmen muß. Entsprechend dem Grundprinzip ihrer Pädagogik, dem engen Anschluß derselben an den Entwickelungsgang der menschlichen Natur, fordern beide die selbstthätige Entwickelung des Kindes, welcher der Erzieher nur Hilfe zu leisten hat; die ersten Kenntnisse soll das Kind daher seiner nächsten Umgebung entnehmen und aus eigenen Beobachtungen in derselben ableiten. Während aber Rousseau den Einfluß des Erziehers, der ja immer auch ein Kulturmensch, also ein entarteter Mensch ist, ganz zurücktreten und nur die äußere Natur mittelst der Sinne auf das Kind einwirken läßt, wobei dem Erzieher nur die Rolle eines Führers zufällt, läßt Pestalozzi den Erzieher, ohne die selbstthätige Entwickelung des Kindes durch den Einfluß der äußeren Natur beeinträchtigen zu wollen, schon frühzeitig vermittelst der Sprache auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geisteslebens einwirken, um denselben zu beschleunigen; Rousseau verwarf den sprachlichen Unterricht und wollte alle Begriffsbildung auf induktivem Wege erzielen, während Pestalozzi durch den Sprachunterricht die Begriffsbildung fördern wollte, dabei allerdings in der praktischen Ausführung zu weit ging und dem Verbalrealismus hilfreiche Hand leistete. Auch bezüglich der religiösen Bildung verlangt Rousseau eine ganz natürliche Entwickelung, und erst gegen das Ende seiner Erziehung wird der Zögling in einem philosophischen Gespräch mit dem Wesen der Religion und dem Dasein Gottes bekannt gemacht;

Pestalozzi dagegen, dem die Religion insbesondere als Quelle der Sittlichkeit gilt, stellt die religiöse Bildung schon in den Erziehungsplan der ersten Lebensjahre ein und läßt auch das positive Christentum im Rahmen der natürlichen Religion auf die religiöse Bildung einen Einfluß ausüben. Pestalozzi betrachtet die religiös-sittliche Bildung als Sache des Gemüts, Rousseau dagegen als Sache des Verstandes; wenn daher auch beide die religiöse und die sittliche Bildung an die persönlichen Beziehungen zwischen Zögling und Erzieher anknüpfen, so gehen sie dabei doch in der Hinsicht auseinander, daß bei Pestalozzi die Liebe, bei Rousseau die Abhängigkeit des Kindes von der Mutter zum Mittel der Beziehungen zwischen beiden gemacht wird. Rousseau betonte im Gegensatz zu Comenius die subjektive Natur, sie soll den Gang der Erziehung bestimmen und ihr muß sich die Einwirkung der objektiven Natur als Mittel zum Zweck unterordnen; Pestalozzi aber stellt neben die objektive Natur noch die Kultur und gesteht auch der letzteren einen gewissen Einfluß auf die Erziehung zu. Weil Rousseau in den gesellschaftlichen Verhältnissen nur Beschränkungen und Verschlimmerungen des menschlichen Daseins sieht, verlangt er Umkehr zum Naturzustande; Pestalozzi dagegen ist der Ansicht, daß der Mensch durch die Erfahrungen, die er im gesellschaftlichen Zustande macht, von dem Irrtume und dem Unwerte seiner tierischen Natur überzeugt und dadurch zu der Anerkennung des sittlichen Rechts hingeführt werden muß, so daß er es als seine Pflicht ansieht, die tierische Natur durch die sittliche zu beherrschen. Während Rousseaus Ansicht von der Verdorbenheit der gesellschaftlichen Zustände zu einer politischen Revolution führt, verlangt Pestalozzi eine innerliche, sittliche Umbildung, damit ein sittlicher Geist die Verhältnisse durchdringe. Beide Pädagogen stellen aber die Naturgemäßheit als oberstes Prinzip der Erziehung hin, denn der Entwickelungsgang der menschlichen Natur ist ewig und unveränderlich, der Gang der Kultur aber ist der Veränderung und dem Wechsel unterworfen; wenn auch Pestalozzi fortwährend mit den Kulturverhältnissen seiner Zeit rechnete, so ist ihm die allseitige und harmonische Entwickelung und Bildung des menschlichen Geistes an und für sich doch das Hauptziel seiner Bestrebungen. Beide traten somit in scharfen Gegensatz zu dem Utilitarismus und Encyklopädismus, sie verwarfen die Vielwisserei und die einseitige Berücksichtigung des Nützlichen fürs praktische Leben, die formale Bildung war das Hauptziel ihrer pädagogischen Maßnahmen; in dieser Hinsicht ging Pestalozzi noch weiter als Rousseau, denn dieser empfiehlt noch die künstliche Erregung des Wissenstriebes, während für Pestalozzi dieses Mittel ganz nebensächliche Bedeutung hat. Für beide Pädagogen gab es, wie es nur ein Ziel gab, auch nur eine Methode, nämlich die durch den Entwickelungsgang der menschlichen Natur bedingte; als die beste Lehrform im Dienste dieser Methode erschien ihnen das Sokratisieren, die heuristische Lehrform, weil diese die Selbstthätigkeit des Zöglings am meisten in Anspruch nimmt. Entschieden aber wendet sich Pestalozzi gegen das falsche

Sokratisieren im Katechisieren, weil dieses Urteile und Schlüsse verlangte, ohne die dazu nötige Voraussetzung zu schaffen. Beide Pädagogen fordern den induktiven Lehrgang, den Anschluß an die Erfahrung; aber Pestalozzi will die Entfaltung des Lehrgangs nicht dem Zufall überlassen, sondern ihm feste Normen geben, alle Mittel des Unterrichts in eine psychologische Reihenfolge bringen. Daher legt Pestalozzi sehr großes Gewicht auf die systematisch geordneten Anschauungsübungen, welchen Rousseau geradezu entgegen trat, weil sie nach seiner Ansicht der freien und naturgemäßen Entwickelung des kindlichen Geistes hinderlich sind; aber Rousseau blieb auch anderseits vor den inhaltslosen und künstlichen Übungen bewahrt, in welche Pestalozzi verfiel. Bei Rousseau steht aus demselben Grunde der auf Selbsterfahrung beruhende Sachunterricht im Vordergrund, während dieser bei Pestalozzi zu Gunsten des Form-, Zahl- und besonders des Sprachunterrichts ganz zurücktritt; aber Rousseau ging wieder in der Vernachlässigung der sprachlichen und der damit zusammenhängenden litterarischen Bildung zu weit, wodurch die Bildung einseitig und auf einem niederen Niveau zurückgehalten wurde. Pestalozzis Menschenliebe fordert eine gleichartige Erziehung für alle Menschen, eine allgemeine Volkserziehung, während Rousseau in seiner Menschenverachtung und seinem Menschenhaß nur die Privaterziehung berücksichtigt; Pestalozzi sucht deshalb auch allgemeine Gesetze für Erziehung und Unterricht zu gewinnen und den Unterricht allgemein zu einem erziehenden zu gestalten. In den Dienst der Erziehung stellt Pestalozzi auch die Handarbeit, denn sie trägt zur harmonischen Bildung bei; Rousseau dagegen will die Handarbeit nur mit Rücksicht auf die Nützlichkeit für die Existenz seines Zöglings betrieben haben. Wie Pestalozzis Welt- und Lebensanschauung größer und edler war als diejenige Rousseaus, wie sein Blick umfassender und sein Streben höher war, so steht er auch in pädagogischer Hinsicht über ihm; aber hinsichtlich der Klarheit des Ausdrucks bei der Darstellung der Gedanken, steht Rousseau über Pestalozzi, weil bei jenem der Verstand, bei diesem das Gefühl dabei die Herrschaft führt.

Die pädagogischen Reformbestrebungen der Philanthropen knüpfen mehr an Comenius und Locke als an Rousseau an, und nur der Unbekanntschaft mit den Ideen des ersteren in dem 18. Jahrhundert ist es zuzuschreiben, daß die Philanthropen als Verwirklicher Rousseauischer Ideen in Deutschland angesehen wurden. Ihre Blütezeit war vorüber, als Pestalozzi mit seinen pädagogischen Reformbestrebungen auftrat; ihr Streben nach Glückseligkeit hatte sich verflacht, die Methode wurde Spiel, der Verstand wurde einseitig ausgebildet, nur die bemittelten Stände wurden bei der Schulreform ins Auge gefaßt, die Armen wurden vergessen. Sie haben aber unstreitig das Verdienst, Deutschland und besonders die höheren Stände daselbst zur Aufnahme der Rousseauischen und Pestalozzischen Erziehungsideen vorbereitet und die Aufmerksamkeit auf Erziehungsfragen hingelenkt zu haben. Auch Pestalozzi war nicht so ganz unbekannt mit den Bestrebungen der Philanthropen, wenn er auch

in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“ sagt: „Ich wußte freilich von dem, was diese alle thaten und wollten, keine Silbe, — nur so viel sah ich, daß die höheren Punkte des Unterrichts oder vielmehr der höhere Unterricht selber hie und da zu einer Vollkommenheit gebracht ist, dessen Glanz meine Unwissenheit, wie das Sonnenlicht eine Fledermaus blendete.“ Jedenfalls richtet Pestalozzi sich im „Schweizerblatt“ gegen gewisse Bestrebungen der Philanthropen, wenn er sagt: „Nach den Erziehungsmanieren unserer Zeit hingegen weiß man allenthalben nicht genug Nebensachen zuzubringen und einzuschalten u. s. w.“ und sich weiterhin gegen gewisse Spielmanieren ausspricht. In der „Idee der Elementarbildung“, deren Inhalt allerdings, wie bekannt, von Niederer beeinflußt worden ist, immerhin jedoch Pestalozzi bekannt war, heißt es von Basedow: „Kühn und groß in seinen Bestrebungen, aber die geistige Selbständigkeit der Menschennatur verkennend, bloß im Materiellen und in sinnlichen Begriffen lebend, materialisierte er die Erziehung vollkommen und unterwarf das Kind unbedingt der objektiv sinnlichen Welt.“ Jedenfalls ist Pestalozzi mit den philanthropischen Bestrebungen durch die „Ephemeriden der Menschheit“, in welchen 1776 der Ratschreiber Iselin in Basel, ein Menschenfreund im wahren Sinne des Wortes, der von Basedows Werk begeistert war und unermüdlich die Bestrebungen desselben unterstützte und gegen Angriffe energisch verteidigte, bekannt geworden. In einem Briefe an den Philanthropen Trapp sagt er: „Rochow, Basedow und ihre Schüler suchten allgemein diese Unterrichtsmittel und haben einzeln viel geleistet, aber in Bezug auf die völlige Befreiung der Kinder von allem Unterricht, der nicht auf Anschauungen gegründet ist, und auf die Lückenlosigkeit der Anschauungsmittel, welche die inneren Kräfte der Menschennatur allseitig und harmonisch entwickelt und alle Zudringlichkeit des verwirrenden äußeren Wissens und die Folgen aller Worttäuschung entfernt, bis das Erste, das einzig Notwendige zustande gebracht und gesichert ist — hierin haben sie es, wenigstens nach meinen Wissen, nicht zu der Vollendung gebracht, deren das Menschengeschlecht bedarf, um auf dem Wege der Kultur zu einer wirklich Veredelung zu gelangen.“ In vielen Punkten berühren sich der mehr an Rousseau sich anschließende Pestalozzi mit den mehr an Comenius sich anlehnenden Philanthropen, aber in wesentlichen Punkten gehen beide in ihren Ansichten auseinander. Ihr gemeinsames Ziel ist Menschenbildung, Humanität; sie wollen Naturgemäßheit in Erziehung und Unterricht; sie gründen den Unterricht auf Anschauung. Die Philanthropen wenden sich an die höheren Stände, ihre Kinder wollen sie zu „einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben“ vorbereiten; Pestalozzi wendet sich an alle Menschen, besonders an die Armen, er kennt nur Menschen — „der Sohn des Bettlers und der Sohn des Fürsten sind gleicher Natur, in allen herrschen dieselben Entwickelungsgesetze“ — und erstrebt „allgemeine Emporbildung der inneren Kräfte der Menschennatur zu reiner Menschenweisheit“, er will keine Standeserziehung,

keine Standesschulen, sondern Menschenerziehung und Menschenschulen und eifert dagegen, daß man für die Schulen der oberen Zehntausend wohl Sorge trage, nicht aber für die des Volkes. Pestalozzi eifert gegen das von den Philanthropen gepriesene spielende Lernen, er will Arbeit, durch sie will er erziehen; er eifert gegen die Vielwisserei, den Encyklopädismus, und gegen den Utilitarismus, in welche Einseitigkeiten die Philanthropen verfallen waren, und betont dagegen die formale Geistesbildung; er betont wohl auch, wie die Philanthropen, die körperliche Erziehung, aber er stellt sie nicht so, wie diese es thaten, in den Vordergrund, sondern legt den Schwerpunkt in die Bildung des Geistes; während bei den Philanthropen und besonders bei Basedow die Schulerziehung die Hauptsache ist, findet Pestalozzi diese in der Familienerziehung, die ganz besonders die religiös-sittliche Bildung zu pflegen hat, welche Arbeit bei den Philanthropen durch einen rationalistischen Religions- und Moralunterricht geleistet werden soll; er faßt den Begriff Anschauung tiefer und weiter als die Philanthropen, welche darunter nur die äußere (sinnliche) Anschauung verstehen, während Pestalozzi auch das innerlich Erlebte und Empfundene, die „ganze Reihe von Gefühlen, die mit der Natur meiner Seele unzertrennbar sind", darunter verstand. In all diesen pädagogischen Ansichten Pestalozzis sahen natürlich die Philanthropen einen Angriff auf ihre Bestrebungen; besonders aber erblickten sie, welche in Sachen der Erziehung die Hauptfragen für immer entschieden zu haben glaubten, in Pestalozzis Äußerung, daß er seit dreißig Jahren kein Buch gelesen habe und von alldem, was seit Rousseau und Basedow für den Zweck der Unterrichtsverbesserung gethan worden sei, nichts wisse, eine unentschuldbare Mißachtung ihrer Verdienste. Sie sahen in der Anerkennung, welche Pestalozzi fand, eine Schmälerung ihrer Verdienste und in seinen Bestrebungen eine unverzeihliche Anmaßung; daher bekämpften sie Pestalozzi und seine Methode in der heftigsten Weise. In der „Bibliothek der pädagogischen Litteratur von Guts-Muths" wurde 1802 „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" besprochen; der Rezensent verwundert sich, daß man „in unseren Tagen, nachdem das Wesen der Erziehung von so vielen philosophischen Köpfen beleuchtet worden ist und so viele Erzieher versucht haben, die Unterrichtsmittel möglichst zu vereinfachen und zu vervollkommnen", jemand, der „mehr leisten will, als nur entweder einzelne Nachträge oder das schon Aufgefundene zu einem wohlgeordneten Ganzen zu verbinden", der „sich ankündigt, ein ganz neues, das bisherige zu Schanden machendes System der Erziehung aufstellen zu wollen" nicht überall für einen pädagogischen Charlatan gehalten wird; sein Endurteil lautet: „Was uns Pestalozzi von seiner Methode mitteilt, besitzen wir unleugbar längstens, bereits zum Teil besser, zum Teil ebensogut; hätte doch Pestalozzi nur eins oder das andere Buch von unseren Pädagogen zur Hand genommen, welche die Verstandesbildung zu großer Einfachheit und Vollkommenheit gebracht haben, er würde dadurch unermeßlich in seinen Ansichten

dieses Teiles der Bildungsgeschäfte gewonnen haben." Besonders Wolke suchte den Philanthropinismus gegen die Angriffe seitens Pestalozzi zu verteidigen und darzuthun, daß Pestalozzi auch nicht das geringste Neue gebracht habe; namentlich das „Buch der Mütter" mußte herhalten. Obgleich Pestalozzi mit der Besprechung des menschlichen Körpers nur ein praktisches Beispiel über die Ausführung seiner Lehrmethode geben wollte, damit die Mütter „am Faden dieser Wegweisung lernen, den ganzen Kreis der Gegenstände, welche die Sinne berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten ins Auge zu fassen", so thaten seine Gegner doch immer so, als ob Pestalozzi, des richtigen Urteils ermangelnd, den menschlichen Körper ausschließlich als Gegenstand der Anschauung habe empfehlen wollen; Wolke schließt die Beurteilung des Buches mit den Worten: „Ob je eine unnatürlichere, zweckwidrigere, verkehrtere Methode, als diese Pestalozzische ist, kann erfunden werden, muß ich zur Ehre des Menschenverstandes bezweifeln." Und in ähnlicher Weise verfährt Wolke bei der Beurteilung der beiden anderen Elementarbücher, der „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" und der „Anschauungslehre der Maßverhältnisse"; er verweist dabei immer auf die von ihm geschriebenen Bücher über denselben Gegenstand hin, welche nach seiner Ansicht das alles schon besser darstellen. Dem gegenüber nahm Trapp, wohl der am wissenschaftlichsten Gebildete unter den Philanthropen, lebhaft Partei für Pestalozzi; „ich war," so läßt er sich vernehmen, „mit Pestalozzi zu einem Ziel unterwegs, mir ist er, auch schriftlich, ein brauchbarer Wegweiser."

Die Zeit der Aufklärung hatte für das Verständnis einer naturgemäßen Erziehung den Boden bereitet; was ein Baco, Deskartes, Spinoza, Locke, Leibniz, Wolf, Lessing, Herder, Rousseau und die Philanthropen auf dem Gebiet der Philosophie und Pädagogik geschaffen hatten, das trat immer mehr bestimmend für die Welt- und Lebensanschauung, sowie für die Gestaltung des höheren Schulwesens, auf welches sich das Interesse zunächst lenkte, hervor; man brach immer mehr mit dem Scholastizismus und forderte den Anschluß der Bildung an das Leben. „Was heißt dem Leben lernen?" fragt Herder; „daß man sich selbst in allen seinen Anlagen und Fähigkeiten, in Seelen- und Leibeskräften zu dem bilde, was Leben heißt an sich, soweit es Gelegenheit, Zeit, Umstände verstatten, nichts roh, nichts ungebildet lasse, sondern dahin arbeite, daß man ein gesunder Mensch fürs Leben und für eine uns angemessene Wirksamkeit im Leben werde; übe und bilde alle deine Seelen- und Leibeskräfte und zwar in gutem Verhältnis, in richtiger Proportion aus, so lernst du dem Leben," so antwortet er. Und demgemäß fordert er, daß im Sprachunterricht die Muttersprache in den Vordergrund trete und das Latein zurücktrete und daß der Lehrer die Individualität berücksichtige und die Selbstthätigkeit gepflegt werde; „habe Geist, besitze die Kunst des Selbstdenkens und vielseitige Kenntnisse, die Kunst, anderen deinen Geist mitzuteilen, sie auf allerlei Weise zum Selbstdenken zu gewöhnen und wisse ihnen ge-

diegene, doch nicht zu vielartige Kenntnisse beizubringen," so fordert er von dem Schulmann. Mit Kant war das deutsche Geistesleben in eine neue Periode eingetreten; das wahre Wesen und die wahre Thätigkeit des menschlichen Lebens, des menschlichen Erkennens, Fühlens und Wollens, der menschlichen Erfahrung überhaupt hat Kant wie kein anderer vor ihm durchschaut, und auf der Grundlage dieser Einsicht hat er die höchsten Ziele aller menschlichen Entwickelung in der sittlichen Persönlichkeit in so vollendeter Weise hingestellt, daß die Menschheit für alle Zeiten an ihrer Verwirklichung zu arbeiten haben wird. „Gegenstände der Sinne können wir nie anders erkennen als bloß, wie sie uns erscheinen, nicht nach dem, was sie an sich selbst sind; ingleichen übersinnliche Gegenstände sind für uns keine Gegenstände unseres theoretischen Erkenntnisses," mit diesen Worten bezeichnet Kant selbst die Ergebnisse seiner „Kritik der reinen Vernunft", beschränkt damit alle menschliche Erkenntnisfähigkeit auf die Erfahrungswelt und weist das Übersinnliche dem Glauben zu. Aus dem Stande der damaligen Physiologie ist es zu erklären, daß Kant nicht zur vollen Klarheit über die Erkenntnisthätigkeit gelangte, daß er einerseits an der Seelenvermögenstheorie festhält, wonach das Seelenleben aus drei Hauptvermögen, — Denken, Fühlen, Wollen — und vielen Nebenvermögen ohne kausalen Zusammenhang besteht, und anderseits gewisse angeborene, aprioriſche Denkformen (Raum, Zeit, Ursache) und Ideen annimmt. Die Hauptsache aber ist, daß nun in der Philosophie zur vollen Geltung kam: Vermittelst der Sinnlichkeit werden uns die Gegenstände gegeben, sie allein liefern uns die Anschauungen; alles Denken muß sich unmittelbar oder mittelbar zuletzt auf Anschauungen, mithin bei uns auf Sinnlichkeit beziehen, weil uns auf andere Weise kein Gegenstand gegeben werden kann; durch den Verstand aber werden diese Anschauungen gedacht, von ihm entspringen Begriffe; ohne Sinnlichkeit keine Anschauung, ohne Verstand kein Denken; Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind; weil unser Wissen ein Erfahrungswissen ist und von den Sinnen abhängt, darum ist es beschränkt und kann ins wahre Wesen der Dinge nicht eindringen, sondern wir erkennen die Dinge nur, wie sie unseren Sinnen erscheinen. Diese Weltauffassung wirkte mächtig erregend auf die Zeitgenossen und Nachfolger des großen Philosophen; ein universalistischer Heißhunger des Wissens und ein mächtiger Bildungsdrang ergriff die deutsche Nation, an welchen auch die weiteren Volkskreise Teil nahmen. Die Philosophie geriet allerdings in diesem Streben nach allumfassender Erkenntnis durch Fichte, Schelling und Hegel auf die Bahn des einseitigen Idealismus, da ihr das feste Fundament und ihren Pflegern die realistische Bildung fehlte, welche die damalige Naturwissenschaft und die damalige Schulbildung nicht geben konnten; man kam zuletzt zu der Behauptung: „alle Erkenntnis durch Sinne und Erfahrung ist lauter Schein, nur in den Ideen des Verstandes und der Vernunft ist Wahrheit." Nur Goethe hatte den rechten Weg eingeschlagen, indem

er die Ideen des Verstandes und der Vernunft aus den Erfahrungsbegriffen hervorgehen ließ, und Schiller ergänzte ihn nach ethischer Seite hin. Doch behielt trotz dieser Verirrung des philosophischen Idealismus der Kantsche Realidealismus die Herrschaft: „alle Erkenntnis von Dingen aus bloßem reinem Verstande oder bloßer reiner Vernunft ist nichts als lauter Schein, nur in der Erfahrung ist Wahrheit.“ Und diese Weltauffassung hatte einen bestimmenden Einfluß auf die pädagogischen Anschauungen dieser und der nachfolgenden Zeit, und selbst diejenigen Pädagogen, welche sich sonst in ihren philosophischen Anschauungen an Vertreter des einseitigen Idealismus anschlossen, konnten sich ihr nicht entziehen. Kant kam dem menschlichen Streben nach voller Erkenntnis des Wesens der Dinge und Erscheinungen, nach dem Übersinnlichen durch seine „Kritik der praktischen Vernunft“ entgegen, in welcher er die Fragen nach Gott, Willensfreiheit und Seelenunsterblichkeit als Inhalt des Glaubens hinstellt. Und hier trat Kant mit Entschiedenheit der herrschenden Glückseligkeitslehre entgegen und stellte ihr den kategorischen Imperativ der Pflicht gegenüber, den er, entsprechend seiner psychologischen Anschauung, nur als angeboren betrachten konnte; wie nach seiner Ansicht keine zwingende Überzeugungskraft und Allgemeingiltigkeit des Erkennens ohne gewisse angeborene Formen der sinnlichen Anschauung und ohne gewisse angeborene Stammbegriffe der den Anschauungsstoff verarbeitenden Verstandesthätigkeit möglich ist, so auch keine feste und allgemein verbindliche Sittlichkeit ohne gewisse eingeborene Sittengesetze, welche nicht aus der Erfahrung geschöpft sind, sondern lediglich a priori in den Begriffen der reinen Vernunft wurzeln. Auch hier war Kant in eine einseitige Weltanschauung hineingeraten; erst Schiller führte wieder zum vollen und ganzen Menschheitsideal in der Versöhnung zwischen Liebe und Pflicht. War also auch Kant und waren besonders seine Nachfolger in der Philosophie nicht frei geblieben von einseitigen Anschauungen in der Auffassung der Welt und des Lebens, so haben sie doch niemals das hohe Ziel menschlichen Strebens und menschlicher Entwickelung, das Ideal der Sittlichkeit, des Wahren, Guten und Schönen aus dem Auge verloren. Der einseitige Realismus und Rationalismus waren besiegt, die richtige Ausgleichung zwischen ihnen und dem Idealismus und Humanismus allerdings noch nicht gefunden aber möglich gemacht worden. Die Naturwissenschaft war unter der Herrschaft des einseitigen Idealismus zur phantastischen Naturphilosophie geworden, obgleich ihr Goethe die rechte Bahn angewiesen hatte; auch die Geschichte war in Gefahr, dem einseitigen Idealismus zu verfallen, obgleich hier Schiller den rechten Weg gezeigt hatte. Vom Standpunkte der Naturphilosophie suchte man auch das menschliche Geistesleben, für dessen Auffassung im allgemeinen die Wolff-Kantsche Vermögenstheorie maßgebend war (— das Seelenleben besteht aus dem Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögen), darzustellen; auch hier konnte man, da die feste naturwissenschaftliche Basis der Psychologie, die Physiologie, noch unausgebaut war, noch nicht zu Ergebnissen kommen,

welche ein klares Bild von dem Entwickelungsgang des Seelenlebens gaben. Aber die großen Gedanken von der Entwickelung des einheitlichen Lebens in der Natur- und Menschenwelt von der niederen zur höchsten Stufe sind in der ganzen Entwickelung der Wissenschaft und Kunst dieser Zeit zu finden; durch tausende feiner Kanäle hat sich der Ideengehalt der Werke der zeitgenössischen Denker und Dichter in das ganze Lebensnetz der Nation verbreitet, und auch die Pädagogik blieb davon nicht unberührt. Die Kantsche Philosophie hat durch die Kritik der reinen Vernunft unser Weltbild umgestaltet und das Denken in strengste Zucht genommen, von der keine Wissenschaft und kein einzelner wissenschaftlich Arbeitender unberührt und unbeeinflußt geblieben ist, sie hat durch die Kritik der praktischen Vernunft der Sittlichkeit feste und ewig bleibende Ziele gegeben. Auch mit pädagogischen Fragen hat sich Kant beschäftigt; er weist auf die Notwendigkeit einer Reformation der Erziehung hin, damit diejenige Erziehungsmethode in Schwang käme, welche aus der Natur selbst gezogen ist; an die Stelle der Glückseligkeit wurde von ihm die Sittlichkeit, die sittliche Persönlichkeit, als Ziel der harmonischen Entwickelung der im Menschen liegenden Naturanlagen, also auch als Ziel der Erziehung hingestellt. Pestalozzi scheint allerdings von Kant direkt nicht beeinflußt zu sein; seine Schrift: „Meine Nachforschungen u. s. w." erschien 1797, der Plan zu der Schrift entstand aber gerade in der Zeit seines Verkehrs mit Fichte; er schreibt 1794: „Ich bin tief in den Begriffen meines neuen Werkes begraben . . . Fichte rezensiert „Lienhard und Gertrud" mit Rücksicht auf die Grundsätze der Kantschen Philosophie . . . Ich freue mich, durch meine mündliche Unterredung mit Fichte schon überzeugt zu sein, mein Erfahrungsgang habe mich im wesentlichen den Resultaten der Kantschen Philosophie nahe gebracht." Das mag wohl das einzige erhaltene Zeugnis von Pestalozzis Beziehungen zu Kant sein. „Die Pädagogik hat neuerdings durch die Verdienste mehrerer verdienter Männer, namentlich eines Pestalozzi, eine neue interessante Richtung genommen; daß Kant die neuen Ideen auch in dieser Hinsicht kannte, über sie nachdachte und manchen Blick weiter hinausthat, als seine Zeitgenossen, das versteht sich freilich von selbst," so sagt der Herausgeber von Kants pädagogischen Schriften, Rink, in der Vorrede zu denselben (1803). Pestalozzi aber scheint im wesentlichen völlig unabhängig von Kant zu sein; es ist aber doch nicht ausgeschlossen, daß er bei seinen empirischen Versuchen, den Gang der psychologischen Entwickelung zu erforschen, durch seine Studien aus früheren Jahren oder durch Unterredungen mit seinen Mitarbeitern beeinflußt worden ist, obgleich er sich bemüht, „nichts zu wissen und nichts zu suchen als die Wahrheit, die in mir selbst liegt, das ist, die einfachen Resultate, zu welchen die Erfahrungen meines Lebens mich hingeführt haben." Wir finden ja in Kants Pädagogik so manchen Gedanken, dessen wir uns bei Pestalozzis Pädagogik wieder erinnern; wir finden bei ihm bestimmt ausgesprochen die Grundgedanken der neueren Pädagogik:

„Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigene Bemühung nach und nach selbst herausbringen; eine Generation erzieht die andere; der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung, er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht. Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustand des menschlichen Geschlechts, das ist der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen, erzogen werden." Viel nähere Beziehung finden wir aber zwischen Fichte und Pestalozzi. Fichte hatte 1793 Pestalozzi auf dem Neuhofe besucht und studierte mit Interesse seine Schriften; er hatte bald erkannt, daß in diesem Manne ein großer Geist lebte, dessen volle Entfaltung durch eine mangelhafte Erziehung und Bildung gehemmt wurde, deren Folgen sich in der Unbeholfenheit im praktischen Leben und in der Unklarheit seines Gedankenausdrucks bemerkbar machten. Er geht auch auf den Inhalt von Pestalozzis Schriften näher ein und sucht die nach seiner Ansicht vorhandenen Lücken auszufüllen; so fordert er vor dem ABC der Anschauung ein ABC der Empfindung als wahre Grundlage der Erkenntnis und des Unterrichts (das Kind müsse z. B. sich deutlich machen, ob es hungere, höre, sehe u. s. w., wie die Farben verschieden seien u. dgl.), was aber wohl neben dem ABC der Anschauung weder möglich noch nötig ist; er bekämpft Pestalozzis zu starke Betonung von Schall und Wort als Bildungsmittel, die Einprägung von Namen, für welche die Anschauungen fehlen und die Ansicht, die Sprache für sich sei ein Mittel, die dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Er eifert gegen das „Buch der Mütter", das er ebenso einseitig auffaßt, wie die anderen Gegner des Buches, denn auch er übersieht, daß Pestalozzi in diesem Buche nur zeigen wollte, wie ein Ding gründlich und genau zu betrachten sei. Fichte wendet sich gegen die Überschätzung des Lesens und Schreibens, da sie dem Kinde statt der unmittelbaren Anschauung das bloße Zeichen bieten; „nicht durch Sprachzeichen und auswendig gelernte Worte ist das Kind zu bilden, sondern durch das Reden selbst und durch das Bedürfnis und die Fähigkeiten, sich über seine Bedürfnisse, Gefühle u. s. w. anderen gegenüber auszusprechen;" Fichte übersieht auch hier, daß Pestalozzi durch seine Übungen mit Laut und Wort nur die Sprachorgane des Kindes behufs des Fähigmachens zum Reden bilden will. Er fordert weiter noch ein ABC der Kunst, eine folgemäßige Kunstbildung des Körpers, vor allem aber eine bürgerliche, religiöse und sittliche Bildung. Für diese Erziehung muß, so behauptet Fichte, der normale und notwendige Entwickelungsgang im Menschen angelegt sein, sonst wäre sie überhaupt unmöglich; die kirchliche Lehre von der Erbsünde, so folgert er, muß daher falsch sein, denn zur Sittlichkeit erziehen heißt, den sittlichen Grundtrieb zur Geltung bringen, damit er die bewußte und herrschende Triebfeder alles Handelns werde. Fichte erkennt in Pestalozzis Pädagogik im ganzen die allein richtige und unfehlbar zum Ziel führende, die Pädagogik, welche durch eine Nationalerziehung das Menschengeschlecht emporheben und zu reiner

Sittlichkeit erheben kann; allerdings faßte er Pestalozzis Pädagogik auch in ihrer Gesamtheit vom Standpunkte seines einseitigen Idealismus auf. Fichte will im Gegensatz zu Pestalozzi den Schwerpunkt der Erziehung in die Schule verlegt haben, in ein Gemeinschaftsleben, das seine in der Natur der Dinge begründete und von der Vernunft geforderte Verfassung hat; nur so glaubt er die Bürger für sein nationales Staatsleben der Zukunft heranziehen zu können. J. Paul hat sich eingehend mit Pestalozzis Lehrmethode beschäftigt; er nennt Pestalozzi in der Vorrede zur „Levana" den „stärkenden Rousseau des Volkes" und in einer Anmerkung zu dem Paragraph der „Levana", der sich ganz mit Pestalozzis Lehrweise beschäftigt, einen „Meister"; er selbst hat mit seiner „Levana" für die Erziehung in den höheren Ständen dasselbe erstrebt, was Pestalozzi für die Erziehung der Kinder des gesamten Volkes erstrebte. — E. M. Arndt hat im „Geist der Zeit" und in „Fragmente über Menschenbildung" pädagogische Gedanken ausgesprochen, die vielfach an Rousseau anklingen; an Pestalozzi rühmt er nicht sowohl dessen besondere didaktische Grundsätze, als den edlen Kern seiner Bestrebungen. Mit ihm fordert er die Betonung der Familienerziehung und des Anschauungsprinzips, deshalb behandelt er auch die Frauenbildungsfrage eingehend. Deutsche Sprache und deutsche Sage und Geschichte sieht er als das zentrale Bildungselement für die gesamte deutsche Jugend an; nur so kann deutscher Sinn und Geist, deutsches Gemüts- und Gedankenleben, deutsches Wesen bewahrt und recht gepflegt werden. Wenn fremde Sprachen gelernt werden sollen, so gehe man vom Deutschen aus zu den nächstverwandten Sprachen im Norden und Nordwesten, dann zum Romanischen und bahne sich so den Weg zu Rom und Hellas. Mit Jahn tritt er energisch für den Betrieb des Turnens ein, das nicht bloß den Körper, sondern auch den Geist bilden und namentlich den Gemeinsinn und die Sittlichkeit pflegen soll. Jahn, der Vater der deutschen Turnkunst, hat in seinem „Deutschen Volkstum" und in „Merke zum deutschen Volkstum" beachtenswerte Gedanken über die volkstümliche Erziehung niedergelegt; er fordert, im Gegensatz zu der Bildung in den höheren Schulen seiner Zeit, eine deutsch-volkstümliche Bildung, die den Zögling heimisch im Volk und dadurch zu einem edlen Menschen macht. Als Ziel einer solchen volkstümlichen Erziehung sieht Jahn einen geistig und sittlich entwickelten und fürs Leben gebildeten Menschen an; eine solche Bildung ist ohne harmonische Bildung von Geist und Körper nicht denkbar. Nächst den Eltern hat die Gesamtheit des Volkes, der Staat, für eine richtige Erziehung des Einzelwesens zu sorgen; „denn der Staat ist ja nichts anderes als der potenzierte Inbegriff des Volkstums, die Volkserziehung nichts anderes als ein immer fortgesetztes Indiehändearbeiten für die Staatsordnung." Für alle Menschen sind gleiche Bildungsgrundlagen zu fordern, auf welchen die Fachbildung sich aufbaut; Standes- und Kastenschulen sind zu verwerfen, „denn die Schule ist nicht Erwerbslehre, sondern Lebenslehre." „Nur in einer Sprache wird man groß, daher soll man die

Kinder mit dem Erlernen einer fremden Sprache verschonen"; die Muttersprache muß daher im Mittelpunkt des Unterrichts stehen und von allen Fremdwörtern gereinigt werden. „Die Leibesübungen sind nicht nur ein Mittel zu einer vollkommenen Volksbildung, sondern erziehen auch kräftige Vaterlandsverteidiger; denn jede Schule muß fürs Leben lehren, und die Turnschule ist und bleibt immer eine Brauchkunst." — Auch unsere größten Dichter, Goethe und Schiller, haben pädagogische Fragen, der erstere mehr im Sinne der realen, der letztere mehr im Sinne der idealen Weltanschauung erörtert; sie haben aber vor allen Dingen den humanistischen, den religiös-sittlichen Bildungsstoff des klassischen Altertums ins deutsche Geistesleben eingefügt, in ihren Dichtungen in deutsch-nationalem Sinne verarbeitet und uns damit einen nie veraltenden Bildungsstoff von unschätzbarem Wert gegeben. Die Romantiker, welche in der deutschen Vergangenheit das Ideal der Zukunft suchten, weisen energisch auf die Pflege des Deutschtums, die Überwindung des Kosmopolitismus durch Vaterlandsliebe und die Verschmelzung des humanen mit dem nationalen Bildungsideal hin; ihre Wiederbelebung der deutschen Märchen- und Sagenwelt ist auch der Jugendbildung zu gute gekommen. Aber bei alldem bleibt die formale Bildung, die Bildung des Menschen an sich, die humanistische Richtung der Bildung die Hauptsache; sie sollte Kraft entwickeln, und diese Kraft sollte und mußte ganz von selbst dem Vaterlande und dem Staate zu gute kommen.

Ein neues Geistesleben hatte, allerdings nicht scharf getrennt von dem der vorangegangenen Zeit, mit dem Auftreten der Kantschen Philosophie in Deutschland begonnen und hatte in den Werken der Denker und Dichter den sprachlichen Ausdruck gefunden, wodurch es zum nationalen Bildungsstoff für die nachfolgenden Generationen wurde. Allerdings war dieses Geistesleben, im Gegensatz zu dem Utilitarismus der Aufklärungszeit, zuletzt in einen einseitigen Idealismus ausgeartet, hatte sich zu weit vom realen Leben abgewandt und die formale Kraft der Bildung zu sehr in den Vordergrund gestellt; aber schon traten in Herbart, Benecke und Schleiermacher die Philosophen auf, welche wieder zur Rückkehr in die Bahnen eines gesunden Realidealismus einzulenken suchten. Der philosophische Boden für eine wissenschaftliche Pädagogik wurde dadurch immer sicherer gelegt; er mußte allerdings all die Mängel und Fehler an sich tragen, welche die zeitgenössische Philosophie an sich trug. Wir finden daher bei den Schöpfern pädagogischer Systeme der nachfolgenden Zeit das Bestreben, auf dem Boden dieser Philosophie, namentlich der von Kant und Schelling, ihre Systeme aufzubauen. Infolge des Vorherrschens des Idealismus und der Neubelebung des Humanismus (Neuhumanismus), dessen Hauptvertreter W. v. Humboldt einen bedeutenden Einfluß auf die Gestaltung des höheren Schulwesens ausübte, legte man im höheren Schulwesen den Schwerpunkt der Bildung auf die sprachlichen und humanistischen Lehrfächer, auf Litteratur und Geschichte, für welche letztere nach Herders Vorgang, dem sich später hin

Schiller anſchloß, Schlözer höhere Geſichtspunkte aufſtellte, und unter dem Einfluſſe der kritiſchen Forſchung immer mehr die feſtſtehenden Thatſachen und die pragmatiſche Einſicht in den inneren Zuſammenhang der Ereigniſſe in den Vordergrund rückte; die nationale Geſchichte wurde in der Zeit der Befreiungskriege beſonders beachtet und gepflegt, Jahn ſchrieb ein beſonderes Buch über das deutſche Volkstum. Schenkendorf, Eichendorf, Körner und Uhland betonen in ihren Dichtungen das nationale Element, ſie pflegen liebevoll das Vaterländiſche, ſie lauſchen auf den Herzſchlag der deutſchen Volksſeele und wiſſen die innerſten Regungen derſelben in inneren Einklang mit den Idealen zu bringen, welche uns ihre großen Vorläufer überliefert haben. Schon Goethe hatte den Nürnberger Volksdichter in den Dichterhimmel aufgenommen; in den erſten Jahren des 19. Jahrhunderts erſchien des „Knaben Wunderhorn", eine Sammlung deutſcher Volkslieder, und die Gebrüder Grimm ſammelten die deutſchen Volksmärchen, die Nachklänge der deutſchen Volksſagen. Aber bald hemmte die politiſche Reaktion die lebenskräftige Entwickelung dieſes nationalen Geiſteslebens und verhinderte beſonders die Entfaltung desſelben in der Jugendbildung vermittelſt der nationalen Bildungsſtoffe. Dagegen ſchienen die altklaſſiſchen und mathematiſchen Bildungsfächer, welch letztere erſt durch Kants Lehre von Raum und Zeit und durch die Stellung, die er der Mathematik anwies, ihre geiſtbildende und zugleich verſittigende Wirkung auszuüben begonnen, ungefährlich zu ſein und durften ſich ungehindert entfalten. Die realiſtiſchen, namentlich die naturkundlichen Wiſſenſchaften, wurden durch den Einfluß der Naturphiloſophie und der Entfaltung des Neuhumanismus in ihrer Entwickelung gehemmt; die Naturgeſchichte ſtand unter der Herrſchaft der Linnéſchen und Cuvierſchen Syſtematik, und in der Naturlehre fand nur das fürs Leben Nützliche Beachtung. Doch zeigten ſich ſchon die Spuren einer neuen Zeit für die Naturforſchung, die von Goethe eingeleitet wurde und auch ins Innere der Natur zu bringen ſuchte; namentlich regte es ſich auf dem Gebiet, auf das die Naturphiloſophie am wenigſten ihren Einfluß geltend gemacht hatte, auf dem Gebiete der Erdkunde. Ritter (1779—1859), der durch den Einfluß des Philanthropen Guts-Muths und des Naturforſchers A. v. Humboldt ſein Intereſſe dem Studium der Erdkunde zuwandte und die Entwickelung derſelben als Profeſſor an der Univerſität in Berlin mächtig förderte, ſuchte an die Stelle der geiſtloſen Länderbeſchreibung eine „lebendige Anſicht des Landes, ſeiner Natur- und Kunſtprodukte, der Natur- und Menſchenwelt" zu ſetzen „und dies alles als ein zuſammenhängendes Ganzes ſo vorzuſtellen, daß ſich die wichtigſten Reſultate über die Natur und den Menſchen von ſelbſt, zumal durch die gegenſeitige Vergleichung entwickeln". „Die Erde," ſo führte er weiter aus, „und ihre Bewohner ſtehen in innigſter Wechſelbeziehung, das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land; die phyſikaliſche Geographie iſt daher auch die Baſis der Geographie, ſie giebt dem Ganzen Zuſammenhang und jedem Teile ſeinen eigen-

tümlichen Charakter und sein Leben." Es ist selbstverständlich, daß die wissenschaftliche Entwickelung der realistischen Bildungsmittel auch von Einfluß auf deren Stellung und methodische Bearbeitung im Schulunterrichte sein mußte.

In dieser Zeit, wo auf allen Gebieten der Wissenschaften, namentlich aber auf den Gebieten der Philosophie und der Dichtkunst, ein neues Leben erwacht war, wo alle Gebildeten auf die Hebung und Verbesserung der menschlichen Wohlfahrt bedacht waren und infolge der Anregungen, die von Rousseau und den Philanthropen ausgingen, auch den Erziehungs- und Schulfragen ihre Aufmerksamkeit schenkten, da trat Pestalozzi auf; auch er hat sich, so wenig er sich auch um die zeitgenössische Litteratur bekümmerte, dem Einflusse des Zeitgeistes nicht entziehen können, sein ganzes Streben und seine Ideen sind vielmehr ein Ausfluß, eine Offenbarung dieses Zeitgeistes. „Keine neue Metamorphose der Idee fällt vom Himmel, vielmehr sind die Fragen, welche der einzelne Denker sich setzt, das Ergebnis der Gedanken, welche die Geschichte des Menschengeistes bis dahin aus sich entwickelt hat. Aber mächtiger wie ein Pädagoge seiner Zeit, mit der Allgewalt eines Genies hat er, wie Kant auf das philosophische, auf das pädagogische Denken seiner Zeit eingewirkt; „jeder heutige Philosoph muß durch Kant hindurch und jeder Pädagog durch Pestalozzi", so hieß es nach Kant und Pestalozzi für die Philosophie und die Pädagogik. Alle zeitgenössischen und nachfolgenden Pädagogen haben, auch wenn sie noch tief in der vorhergehenden Periode wurzeln, sich mit Pestalozzi auseinandergesetzt, haben sorgfältig seine Ideen geprüft, das ihnen Zusagende in ihre Schriften aufgenommen, Fehlerhaftes und Einseitigkeiten auszumerzen und durch Besseres zu ersetzen versucht. Es war ein mächtiges und lebendiges Streben erwacht, allgemeingiltige Wahrheiten und unumstoßbare Gesetze, begründet auf die Entwickelungsgesetze des menschlichen Geistes, für die Erziehung zu finden. Von den vielen Männern, welche in dieser Periode in der angegebenen Richtung auf dem Gebiete der Pädagogik schriftstellerisch thätig gewesen sind, sollen nur die wichtigsten, welche Hervorragendes geleistet haben, einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

Vierthaler (1758—1827), „der Salzburger Pädagoge", dessen Hauptwirksamkeit der vorpestalozzischen Periode angehört, ist noch vom Geiste der Pestalozzischen Pädagogik beeinflußt worden und hat in der 4. und 5. Auflage seines Buches „Elemente der Pädagogik und Methodik" (1804 und 1805), einem „Aggregat von Grundsätzen und Materialien aus den Schriften unserer besten und neuesten Jugenderzieher", wie der Verfasser sagt, die Pestalozzische Methode besprochen; „wäre Pestalozzi bloß als Entdecker und Verbesserer einer Methode aufgetreten, so würde ich bei ihm nicht lange verweilen; allein er erschien zugleich als Schöpfer und Ordner neuer Materialien, und so verdient er höhere Aufmerksamkeit." Vierthaler nimmt Pestalozzis „Buch der Mütter" gegen die heftigen Angriffe in Schutz, betont aber, daß es nicht in die Schule, („hier würde vieles zu

kleinlich, zu sehr in Stäubchen aufgelöst, alles zu gedehnt sein"), sondern in die Kinderstube gehöre; „Pestalozzi liefert ein Muster, wie ein Gegenstand erschöpft werden könne, er verweilt bei einem, ohne die vielen auszuschließen, welche ebenfalls Kindern vorschweben, er weist die Art, auch diese zu behandeln, indem er jenen behandelt. Nicht der Methodiker Pestalozzi, sondern der für das Wohl der Jugend und der Menschheit glühende Schriftsteller ist es wert, die Aufmerksamkeit edler Menschen auf sich festzuhalten."

Sailer (1751—1832) hatte seine Welt- und Lebensanschauung unter dem Einfluß des Rationalismus und Neuhumanismus entwickelt, was bei ihm eine der Menschenliebe und der gegenseitigen Duldung und Achtung in Glaubenssachen huldigende Gesinnung erzeugte; auch die jesuitische Ausbildung vermochte diese Keime nicht wieder zu zerstören. Er hatte sich mit den theologischen, philosophischen und pädagogischen Schriften der Alten und der Neuzeit bekannt gemacht, hatte neben Plato, Aristoteles und den Kirchenvätern auch Spinoza und Kant, Baco, Comenius und Rousseau studiert; er beherrschte den Bildungsumfang seiner Zeit und die Methode der neueren Forschung. Allerdings hat er sich aus der Philosophie, für welche ihm besonders Kant der Wegweiser war, nur angeeignet, was sich mit seiner kirchlich-religiösen Weltanschauung vertrug; aber schon dies, sowie die Wertschätzung der deutschen Litteratur seiner Zeit und seine Toleranz genügten, um ihn in den Geruch der Ketzerei zu bringen und aus seinem akademischen Lehramt zu entfernen; später wurde er allerdings wieder in dasselbe eingesetzt und starb als Bischof in Regensburg.

Unter Sailers Schriften findet man auch ein Werk „Über Erziehung für Erzieher", welches als eine Frucht seiner Vorlesungen über Pädagogik 1807 erschien; aber auch die Grundlehren der Pädagogik, die Psychologie und Ethik, sind in seinen Schriften eingehend behandelt. Er wandelt noch in den Bahnen der älteren Schulphilosophie und nimmt mit Kant die Existenz von drei Seelenvermögen als Grundlagen des Seelenlebens an. Die Wichtigkeit der Erfahrung für die Ausbildung des Geisteslebens weiß Sailer wohl zu würdigen; mit Rousseau legt er deshalb großen Wert auf die Übung der Sinne, damit durch dieselben klare und möglichst vollkommene Eindrücke vermittelt werden. Aber anderseits ist er sich auch der Wichtigkeit der Verstandesarbeit bewußt, wodurch der Mensch zur Vernunft gelangt, so über das Tier erhaben und zu Gott hingeführt wird. Sailer hält nicht, wie Kant, Verstand und Vernunft scharf auseinander; sie sind ihm eine und dieselbe Fähigkeit des menschlichen Denkens und Erkennens auf verschiedenen Entwickelungsstufen. Sinnliche Eindrücke, Vorstellungen und Gefühle von Lust und Unlust, Begehren oder Verabscheuen machen den geschlossenen Kreis des sinnlichen Lebens aus; dieser Kreis wird aber durchbrochen durch Vernunft, Gewissen und freien Willen, und aus dem sinnlichen Leben wird ein geistiges. Diese Entwickelung geht nicht ohne Kampf vor sich; es ist aber des Menschen

Pflicht, sein sinnliches Leben dem geistigen zu unterwerfen und deshalb die Vernunft zur Herrschaft über die Sinnlichkeit zu bringen. Die menschliche Vernunft sieht als den reinsten Willen den an, der das Gute um seiner Würdigkeit willen über alles liebt, sich also von keiner auswärtigen Triebfeder, sondern nur von dem Guten um des Guten willen treiben läßt; nur ein solcher Wille kann ein sittlicher sein, von dem der Impuls zu allen Handlungen ausgeht; dieser reine Wille ist die Liebe zu Gott und den Menschen, sie macht den Willen vollkommen. Nur der ist wahrhaft frei, der sagen kann: „Ich thue, was ich will, und ich will, was ich soll," welcher dem Gesetz der Vollkommenheit dient. Dieses Vermögen, der Idee des Guten, dem Sittengesetz der Pflicht, welche der Mensch in sich trägt, dem Ausspruch des Gewissens Folge zu leisten, zu überlegen und nach Beweggründen zu handeln und den sinnlichen Trieben zu widerstehen, heißt Freithätigkeit oder Freiheit des Willens. Der Mensch kann sich also unabhängig von innerer oder äußerer Notwendigkeit selbst bestimmen. Wir sehen, daß Sailer hier sehr unter dem Einfluß der Kantschen Philosophie steht, obwohl er, im Gegensatze zu Kant, die Liebe (die Neigung) neben der Pflicht als Ursache des sittlichen Handelns gelten läßt.

Die Sittenlehre faßte Sailer vom theologischen Standpunkte auf; sie beruht nach ihm auf dem Glauben an Gott und dem Christentum. Er wendet sich gegen Kant, der sagt, daß die Moral zur Religion führe, die Religion war ihm vielmehr die Quelle der Sittlichkeit; „die Moral ist eben nur ein Handeln im Sinne der Religion." Die Liebe Gottes kann als die bestimmende Willensmaxime angesehen werden; aus ihr wird alles Sittlichgute erkannt und trotz aller Sinnlichkeit ausgeübt. Der Grundsatz der Liebe läßt sich aber nach Sailer auf einen höheren Grundsatz zurückführen, welcher als oberstes Moralprinzip gilt; für den Christen ist dies nämlich die Offenbarung Gottes in der Natur und Christus oder vielmehr in Bibel, Tradition und Kirche und heißt demnach: „Gehorche der vernünftigen Natur und dem Ausspruche Christi" oder da die letzteren mit der ersteren übereinstimmen: „Gehorche der vernünftigen Natur oder dem eigenen Gewissen oder der Stimme Gottes." Hier sucht Sailer die Sittenlehre Kants mit der Kirchenlehre zu verschmelzen; gleichzeitig aber hält er auch an dem kirchlichen Dogma der Erbsünde fest und wendet sich hier sowohl gegen Rousseau als auch gegen Kant. Mit Kant nimmt Sailer die Existenz eines Radikalbösen im Menschen an, allein er stimmt nicht mit Kant in der Ansicht überein, daß dieses Radikalböse durch die Übermacht der Sinnlichkeit über die menschliche Vernunft zu erklären sei, sondern hält an dem kirchlichen Dogma fest, wonach das Radikalböse, die Erbsünde, auf Adams Fall zurückzuführen sei.

Auf diesem Fundament baut Sailer seine Pädagogik auf; auch hier hat ihn Kant vielfach beeinflußt, auch war er mit sämtlichen Erziehungsideen von Ratich und Comenius an bis Pestalozzi bekannt, und sind hauptsächlich Comenius, Rousseau und Pestalozzi von Einfluß auf

seine pädagogischen Anschauungen gewesen. Über Pestalozzi äußert sich Sailer sehr anerkennend, denn er ist ja mit ihm der Ansicht, daß die Erziehung hauptsächlich darin bestehe, dem Haschen der Natur nach ihrer eigenen Selbstentwickelung Handbietung zu leisten. Sailers Erziehungslehre umfaßt nur die allgemeine Pädagogik, nicht die Methodenlehre. Er sucht zuerst die Bestimmung des Menschen und dessen natürliche Anlagen und das Verhältnis der Erziehung zu diesen zu erkennen; sodann zeichnet er den Weg, den die Entwickelung dieser Anlagen zu nehmen hat, um ihr Ziel zu erreichen; endlich betont er die wahre Selbständigkeit des Menschen als Frucht dieser Entwickelung und als die zuverlässigste Probe der vernünftig-christlichen Pädagogik. Der Schluß seiner Erziehungslehre behandelt die Verwirklichung der Idee der Menschenentwickelung und Erziehung in Familien, durch Informatoren, in Schulen und in der Schule des Lebens.

Sailer geht von dem durch die Erbsünde zerrütteten Zustand des Menschen aus, der durch die Erziehung wieder in den ursprünglichen Zustand der Vollkommenheit zurückgeführt werden müsse. Dies geschieht in der Familie, der Kirche und dem Staat. Die Bestimmung des Menschen besteht also darin, daß die Menschheit durch den Menschen als Gattung erhalten bleibe und zum göttlichen Leben entwickelt, fortgebildet und vollendet werde. Sich selbst soll also der Mensch zunächst vervollkommnen in Bezug auf Leib, Seele und äußere Verhältnisse; „kultiviere deine Kräfte in steter Subordination unter den höchsten Zweck der vernünftigen freien Thätigkeit.“ „In der Menschheit (menschlichen Natur) unterscheiden sich zwei große Sphären, die des animalischen (sinnlichen) und geistigen Lebens;“ die geistige Sphäre zerfällt wieder in die der Erkenntnis, der Sittlichkeit und der Religion. Da die Vollendung des Menschen in der Herstellung des möglichst vollkommenen göttlichen Ebenbildes besteht, so muß die sinnliche Sphäre der geistigen untergeordnet und in der geistigen Sphäre das religiöse Prinzip das gebietende werden.

Daraus folgt als Erziehungsprinzip das Ziel der Erziehung; dieselbe muß den Menschen nicht bloß disziplinieren, kultivieren, zivilisieren und moralisieren, sondern auch divinisieren. „Erziehung im engeren Sinne ist jene Entwickelung und Fortbildung der menschlichen Kräfte, die a) sich die Natur allein nicht selber geben kann, die deshalb eine zweite Hand mit Absicht unternimmt, die b) sowohl den Anlagen als der Bestimmung der Menschennatur angepaßt ist, die c) irgend ein Menschenindividuum in den Stand setzt, sein Selbstführer durch das Leben zu werden und die d) so lange anhält, bis es sein Selbstführer werden kann.“ Die Erziehung schafft also nichts Neues, sie unterstützt nur die Entwickelung der vorhandenen Anlagen. Sailer nimmt hier denselben Standpunkt ein wie Comenius, Salzmann, Kant und Pestalozzi, gerät also hier schon in Widerspruch mit dem Dogma der Erbsünde, nach welchem diese Anlagen (menschlichen Kräfte) doch verderbt, radikalböse sind. Sailer berücksichtigt dieses Dogma auch weiter-

hin nicht, sondern baut sein System konsequent seinem Erziehungsprinzip aus.

Das Unterrichten besteht nach ihm darin, daß der schlummernden Menschenkraft ein Anstoß und eine Richtung gegeben wird, damit sie aufwache, um anzuschauen, bemerken und zu thun, was sie sonst gar nicht oder nicht so leicht gethan hätte. „Der Mensch stehe der sich entwickelnden Menschenpflanze bei, daß sie Mensch werde. Mensch, vertritt die Rolle der Vernunft an dem Menschenkinde, daß es Mensch werde, d. h. bis es zur Selbstführung tüchtig geworden. Mache du überall nichts aus dem Kinde, laß das Kind aus sich selbst das machen, was es werden kann und soll; vergreif' dich nicht an der Natur des Kindes, verderbe, erkünstle, erzwinge nichts von dem zarten Gebilde. Sei nur Beistand der Natur zum Zwecke des Menschwerdens." Das Ideal der Erziehung oder der Erzieher in der Idee ist Gott; der Mensch vertritt also Gottes Stelle als Erzieher. „Mensch! Bild Gottes! vertritt du die Stelle des Vaters der Menschen an diesem Menschenkinde, das er dir anvertraut hat und vertritt sie so, daß es ein Repräsentant des Göttlichen werden kann, und vertritt sie so lange, bis das Göttliche im Menschen imstande sein wird, den Menschen aus eigener Selbstbestimmung, wie im Bilde, darzustellen." Der Erzieher muß also die Individualität berücksichtigen, den Leib dem Geist und den Geist Gott unterordnen, selbst ein Muster, ein Kind Gottes sein, den Zögling fürs irdische und himmlische Leben vorbereiten. Alles das entspricht dem obersten Moralprinzip Sailers: „Gehorche der vernünftigen Natur," denn nur dann ist der Mensch ein Mensch, wenn er auf diese Stufe gelangt ist, nur dann kann er die Selbstführung übernehmen. Sailer fordert eine besondere Pflege der körperlichen Entwickelung; die gesunde Seele im gesunden Leib ist ein Augenmerk der Erziehung. Er betont die Anschauung, warnt vor Überbürdung des Gedächtnisses, empfiehlt aber fleißige Übung desselben, er warnt vor der Kopfpresse, d. h. der zu frühen und übertriebenen Inanspruchnahme der Intelligenz, schätzt die sokratische (fragende) Lehrform und fordert, daß die Religion dem Kinde erst als ein Gefühl, dann in den reiferen Jahren als Gefühl und Begriff und endlich als Gefühl, Begriff und Idee beigebracht werde.

Sailers Erziehungslehre war seiner Zeit eine hervorragende Erscheinung der pädagogischen Litteratur und besonders in katholischen Kreisen; es ist eine logisch durchdachte, gedankenreiche Schrift, in welcher die Prinzipien einer vernünftigen und christlichen Erziehung dargestellt sind und welche geeignet ist, Begeisterung und Hingabe für den Erzieherberuf zu wecken. In ihr redet der Philosoph, der auf den Schultern Kants steht, und der Pädagog, der ein Schüler von Comenius, Rousseau, Salzmann und auch von Pestalozzi ist. In seinen übrigen Schriften tritt der Theolog mehr hervor, weshalb sich zwischen ihnen und der Erziehungslehre Widersprüche befinden, die Sailer nicht beseitigen konnte. Seine Wirksamkeit fiel in die Zeit des Wechsels,

des Übergangs in die Neuzeit, in der man oft mit Extremen wechselte; bald war die Bildung Gedächtniswerk, bald sollte das Kind denken und urteilen, ehe es gehen konnte, bald wurden dem Kinde von sieben Jahren die höchsten Ideen der Theologie eingetrichtert, bald sollte es vor dem zwölften Jahre nichts von Gott hören, ehemals waren die Dressurpeitsche und der Stock das beste Zuchtmittel, jetzt sollte sich das Kind selbst erziehen, ehemals machte man das Lernen möglichst schwer, jetzt sollte es spielend verlaufen. Diese Extreme, sowie die rationalistischen Bestrebungen der Philanthropen, welche den Schwerpunkt der Erziehung in das Wissen des Nützlichen legten, wollte er bekämpfen und die Erziehung auf einen festen Boden stellen, auf welchem eine menschliche und christliche Bildung möglich ist, die dem Menschen ein fester Führer durchs Leben ist und durch welche er divinisiert, d. h. zum göttlichen Leben, dem Kern des eigenen Lebens, gebildet wird.

Niemeyer (1754—1828) ist ein Nachfolger Frankes nicht allein der Abstammung nach (ein Urenkel Frankes von mütterlicher Seite her), sondern auch in geistiger Hinsicht, indem er die von Franke begründeten Stiftungen zeitgemäß gestaltete und dessen pädagogischen Gedanken weiterbildete. Die rationalistische Tendenz der Philosophie wurde durch den von Friedrich II. 1740 wieder nach Halle zurückberufenen Philosophen Chr. Wolf vertreten, aber später durch Kant in neue Bahnen gelenkt; der Pietismus war in Frömmelei ausgeartet; der Philanthropinismus hatte in die pädagogischen Bestrebungen in Deutschland neues Leben gebracht. In dieser Zeit und unter diesen Verhältnissen erhielt Niemeyer im Pädagogium und auf der Universität Halle seine Bildung; sein Hauptstudium war die Theologie, daneben aber beschäftigte er sich eifrig mit Geschichte, Philologie und Philosophie. In der Theologie gewann bei ihm die rationalistische Richtung die Herrschaft, welche, von einer vernünftigen Erkenntnis ausgehend, die Ergebnisse der Wissenschaft mit den Forderungen des Glaubens möglichst in Einklang zu bringen suchte; vor den Extremen des Rationalismus und der religiösen Freigeisterei der damals in Deutschland sehr einflußreichen Deisten bewahrten ihn einerseits seine Beziehungen zum Pietismus, anderseits seine philosophischen Anschauungen, welche durch die Kantsche Philosophie beeinflußt wurden. „Die Religion ist nichts wert, wenn sie nicht das freieste Erzeugnis des eigenen Verstandes und Gemütes ist," das war Niemeyers Ansicht. Nach Beendigung seiner akademischen Studien begann Niemeyer seine praktische Laufbahn als Lehrer an den Schulen des Waisenhauses und eröffnete auch bald seine schriftstellerische Thätigkeit; er besuchte mehrmals den Domherrn von Rochow in Rekahn und wurde von diesem für die Erziehungsideen begeistert. Nach kurzer Zeit wurde er Professor an der Universität, Inspektor des Pädagogiums und Mitdirektor der Frankeschen Stiftungen, in welchen Stellungen er neben theologischen Vorlesungen später die Leitung eines pädagogischen Seminars übernehmen und Vorlesungen über Pädagogik halten mußte; die Hauptbestrebungen seines Lebens

waren nunmehr der Schule und der Erziehung gewidmet. Obwohl Niemeyer von den Wöllnerschen Maßregelungen hart berührt wurde, blieb er doch in seinem Amt; er beschäftigte sich schriftstellerisch ganz besonders mit dem Religionsunterricht und ging dabei von der Ansicht aus, im christlichen Unterricht sei die erste Tendenz, Achtung gegen die heiligen Urkunden zu erwecken, die zweite, über den Sinn und Geist derselben vernünftig denken zu lehren; denn die Absicht sei ja, religiöse, tugendhafte Menschen, d. i. wahre Christen zu erziehen. Bedeutenden Einfluß auf den Fortschritt der deutschen Pädagogik übte Niemeyer durch sein pädagogisches Hauptwerk: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts", das 1796 erschien, aus; es sollte ein vollständiges Handbuch sein, worin Theorie, Anleitung zur Praxis, pädagogische Geschichte und Litteratur vereinigt wären. Es war das erste deutsche Handbuch der Erziehungskunde, in dem die Pädagogik als Wissenschaft auftritt.

Nach Niemeyers Ansicht ist die Pädagogik eine abgeleitete Wissenschaft, welche ihre Prinzipien in anderen Wissenschaften, insbesondere in der Psychologie, Ethik und Logik hat; die Erziehungslehre nennt er daher „die auf Wissenschaft beruhende Kunst (Erziehungskunst), die Erziehungstheorien praktisch mit Geschicklichkeit anzuwenden". Die Erziehung kann nur die Kraft der Natur anregen, unterstützen und richten und soll sich zum Zweck setzen, „das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen aufs vollkommenste auszubilden, denn gerade das Menschliche giebt dem Menschen seinen höchsten Wert. Den ganzen Menschen soll die Erziehung ins Auge fassen, alle körperlichen und geistigen Anlagen und Kräfte, die schon als Keim im Menschen vorhanden sind, harmonisch entwickeln und bilden. Die edelste aller Anlagen aber ist die Vernunftthätigkeit und, was unzertrennlich damit zusammenhängt, das Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen und dieser Bestimmung gemäß zu leben". Niemeyer faßt die Vernunft ganz richtig als die höchste Stufe der intellektuellen Ausbildung auf, als die höchste Denkkraft, als die oberste Richterin im Reiche der Wahrheit und die oberste Gesetzgeberin im Reiche der Sittlichkeit; aus der Freiheit des Willens folgert er, „daß der Mensch von Natur ebenso wenig sittlich gut als böse sein könne, denn sobald ihm das eine oder das andere natürlich wäre, so würde es nicht mehr seine eigene Wahl sein, seine Bestimmung zu erfüllen oder zu vernachlässigen". Niemeyer stellt sich ganz auf den Boden der Kantschen Ethik und stellt nach der realobjektiven Seite als letztes absolutes Regulativ für alle Zwecke der Erziehung die Entwickelung der Sittlichkeit hin. „Es steht also fest, daß die Erziehung das sittlich Gute, welches die Moral als das höchste Gut darstellt, zur einzigen Richtschnur sich wählen und alle anderen Zwecke mit diesem in Harmonie bringen oder ihm unterwerfen müsse." In psychologischer Hinsicht steht Niemeyer wie Kant auf dem Standpunkt der Leibniz-Wolffschen Psychologie; die Seele ist eine dem unzertrennlichen Ganzen (Körper und Geist) angehörende Hauptkraft, die

sich in verschiedenen Vermögen (Seelenvermögen), in Verstand, Gefühl und Wille äußert, dabei aber doch nur eine Kraft ist.

Die Erziehungslehre faßt zuerst die Kultur des Verstandes ins Auge; ihr wird vorgearbeitet durch Übung der Sinne und die Verdeutlichung der Begriffe, und sie gelingt am besten, wenn man die allgemeine Regel beachtet: „Der jugendliche Geist ist zur Selbstthätigkeit zu gewöhnen und die Urteilskraft viel mehr durch eigene Anwendung als durch Unterricht zu bilden.“ Mit Kant ist Niemeyer der Ansicht, daß die höchste Entwickelung des Menschen nur in der Gattung möglich sei, nicht im Individuum, weil die Beschränktheit desselben daran hinderlich sei; die Erziehung soll daher darnach streben, daß jedes Individuum so vollkommen als möglich mit Rücksicht auf seine Natur, seine Zeit und deren Kultur ausgebildet werde, damit der Zögling als letztes Glied einer langen Entwickelung und als treuer Mitarbeiter am ganzen menschlichen Gebäude die Entwickelung weiter führe, d. h. sie soll „den Menschen nicht sowohl für den gegenwärtigen als für einen künftigen besseren Zustand der Welt erziehen“.

Der Erziehung muß der eigentliche Unterricht zur Seite stehen; er hat einen formellen und einen materiellen Zweck, denn er soll: 1. die dem Zögling innewohnenden Kräfte anregen, durch Übung stärken und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äußeres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hilfe weniger zu bedürfen; 2. den Kräften des Zöglings aber auch einen Stoff liefern, in dessen Besitz zu sein teils im allgemeinen für den Menschen, teils im besonderen für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfnis ist. Der rechte Unterricht muß immer zugleich intellektuell, ästhetisch und moralisch bildend wirken, alle Anlagen und Kräfte des ganzen Menschen im Auge behalten und den Zögling nicht für die Schule, sondern für das Leben bilden. Die erste intellektuelle Erziehung besteht in der Bildung der Sinne; Anschauung von Naturgegenständen gehört daher zu den ersten Bildungsmitteln. Der Geist nimmt dann wahr, d. h. das dunkel Gefühlte geht in Vorstellungen über; verbindet sich damit das Bestreben, sich derselben bewußt zu werden, so entsteht die Aufmerksamkeit, welche dadurch gebildet wird, daß man die Anforderungen an sie immer mehr steigert in Bezug auf die Dauer und den Umfang der Objekte und welche von dem Grade des Interesses abhängt. Auch die Kultur der Einbildungskraft hängt mit der Übung der Sinne zusammen, weil infolge davon die äußeren Gegenstände schärfer aufgefaßt und der Seele vollkommenere Bilder zugeführt werden. Die Gedächtnisübungen dürfen nicht vernachlässigt und nicht einseitig werden. Verstand und Vernunft sind das letzte Ziel der intellektuellen Bildung; man übe sie an Gegenständen und Erscheinungen der Erfahrung und gebe den Kindern Gelegenheit, ihre Kenntnisse auf alle Fälle im Leben anzuwenden. Bei der Gefühlsbildung ist auch ganz besonders die Bildung des religiösen Gefühls zu beachten; durch wortreiches Vorpredigen, mechanisches Auswendiglernen

von Formeln und Gebeten, durch Zwang zu religiösen Beschäftigungen und allzufrühes Einführen in religiöse Versammlungen werden religiöse Gefühle nicht geweckt und gepflegt. Auf den Willen wirkt der Erzieher durch Gewöhnung, Vorschrift und Gesetz, Belohnung und Strafe.

Die Unterrichtslehre verbreitet sich über alle Zweige der Didaktik; sie zerfällt in die eigentliche Unterrichtslehre und in die Schulkunde. Die eigentliche Unterrichtslehre zerfällt wieder in die allgemeine und spezielle Methodik. In der allgemeinen Methodik spricht sich Niemeyer über Lehrgänge, Lehrformen u. s. w. aus. Jedem Unterricht muß ein wohlüberlegter Plan, begrenzt durch den Kulturgrad der Gemeinde, zu welcher die Schule gehört, zu Grunde liegen. Die Gesetze der Methodik müssen auf den Gesetzen der Menschennatur und ihres Entwickelungsganges beruhen; „man schreite vom Leichten zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort, damit eins aus dem anderen hervorgehe und das Spätere in dem Früheren festen Grund und Boden finde. Daher ist es die erste Regel der Lehrmethode, in jedem Alter vorzüglich die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, für welche sich dasselbe am meisten eignet und Interesse hat." Man soll „langsam eilen und nicht weiter schreiten", bis das Gelernte zum unverlierbaren Eigentum geworden ist. Als Gegner der sogenannten Mechanisierung des Unterrichts spricht sich Niemeyer gegen eine absolute, allgemeine Lehrmethode aus; „jede richtige Methode muß sich auf die Natur des Lehrobjektes gründen". Die Lehrform kann katechetisch (dialogisch, heuristisch, repetitorisch) oder akroamatisch sein; die erstere ist mehr für die früheren, die zweite mehr für die späteren Jahre, jedoch sollten sie niemals ganz voneinander getrennt werden. Die Frage sei deutlich, einfach und bestimmt, kurz und zur Geistesthätigkeit anregend; bei den falschen Antworten muß sich die weitere Frage nach dem Grund der falschen Antwort richten. Der Vortrag sei deutlich, geordnet, mit Wiederholung verbunden und nicht zu lang. Im Anschluß an ein mathematisches Werk seiner Zeit verbreitet sich Niemeyer sehr eingehend über den Unterschied zwischen der heuristischen und sokratischen Lehrform; bei der heuristischen Lehrform bleibt der Schüler unter Leitung des Lehrers der Thätigste, er geht ganz seinen eigenen Weg, auf dessen Richtung der Lehrer immer nur insofern achtet, als nötig ist, damit der betretene, richtige Weg sich weder in einen beschwerlichen Umweg, noch in einen irreleitenden Abweg verwandele, bei der sokratischen ist dagegen seine Thätigkeit mehr von der Leitung des Lehrers abhängig, er muß sich auf dem Weg fortbewegen, den ihm der Lehrer vorzeichnet; bei der heuristischen Lehrform entwickelt der Schüler die Schlüsse aus seinem Innern, bei dem sokratischen wird ihm in des Lehrers Fragen fortwährend vorgehalten, woraus er schließen soll, oft schließt sogar, wenngleich versteckter Weise, der Lehrer für ihn, und seine Antworten sind unthätige Bejahungen oder Verneinungen; bei der heuristischen Lehrform sieht der Schüler sein Ziel klar vor sich,

findet selbst den Weg, der oft länger und voll Irrtümer ist, übersieht aber auch am Schlusse mit voller Klarheit, wie er zum Ziel gelangt ist, bei der sokratischen Lehrform führt ihn der Lehrer zum Ziel, das er nicht kennt, allerdings auf einem kürzeren und vor Verirrung sicheren Weg, aber er wird in seiner Kraft nicht gestärkt und weiß meist nicht, wie er zum Ziel gelangt ist. Über die Tabellarmethode sagt Niemeyer: „Die von einigen Methodikern angepriesene Erleichterung des Lernens durch die tabellarische Methode kann bei dem ersten Unterricht nur mit vieler Einschränkung gebilligt werden, dagegen in reiferen Jahren allerdings ihren Nutzen haben. Die tabellarische und Litteralmethode, welche man auch zuweilen die Hähnsche oder die Felbigersche nennt, machte eine kurze Zeit großes Aufsehen in Deutschland und schien manchem das Arkanum aller Lehrweisheit zu enthalten. In den kleinsten Dorfschulen sah man lange Tabellen mit einzelnen Anfangsbuchstaben angeschrieben; durch diese sollte sich die Erinnerung an das Wort und dadurch an den Begriff knüpfen. Einiges philosophisches Nachdenken über den Entwickelungsgang der jugendlichen Seele, die nicht von dem Allgemeinen zu dem Einzelnen, sondern umgekehrt fortschreitet, sowie die Beachtung, daß die Kinder nichts als Worte in den Kopf bekamen, hätte noch früher davon zurückbringen sollen. Recht gebraucht sind Tabellen vortreffliche Hilfsmittel des Lernens; sie bringen, was so wichtig ist, Ordnung in den Kopf, sie geben eine allgemeine Übersicht und lassen mit einem Blick das zurückgelegte Feld überschauen."

Sehr eingehend behandelt Niemeyer die spezielle Methodik; wir finden hier schon die Grundzüge der Methodik, wie sie sich unter den Jung- und Nachpestalozzianern unter der Führung von Harnisch und Diesterweg ausgebildet hat. Unter der Überschrift: „Von der ersten Erweckung und Übung der Aufmerksamkeit, des Nachdenkens und der Sprache durch den Unterricht" wird hier dasjenige behandelt, was man heute unter dem „vereinigten Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht" versteht. Niemeyer hält überall an dem schon von Comenius betonten Parallelismus von Anschauen, Denken und Sprechen fest. Er verlangt, daß dieser Unterricht planmäßig und als besonderes Fach erteilt werde und weist darauf hin, daß man schon in der Reckahnschen Musterschule einen solchen Unterricht erteilt habe, daß aber falsche Nachahmer thaten, als ob nur der Verstand im Menschen ausgebildet werden müsse. Als Hauptmomente dieses Unterrichts bezeichnet er: 1. Anschauen und Auffassen, Benennen; Besprechen von abwesenden Dingen, von welchen die Kinder schon Anschauungen haben, um die Einbildungskraft zu stärken; auch Bilder können hierbei benutzt werden. 2. „Von dem Totaleindruck, welchen die sinnlichen Gegenstände gemacht haben, geht man am natürlichsten zu den Teilen über;" Aufsuchen der Teile und Merkmale, erst ansehen, dann vorstellen. 3. Ursprung und Gebrauch der Dinge; hierdurch erhalten die Kinder einen großen Vorrat gemeinnütziger Kenntnisse, die ihnen beim späteren Unterricht zu statten kommen. 4. Vergleichen und Unterscheiden. 5. Auf-

suchen des inneren Zusammenhangs, worin Dinge miteinander stehen; Zeichen und Bedeutung, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck; „man bedient sich anfangs dieser Worte nicht, definiert sie noch viel weniger, läßt aber aus vielen Beispielen die Begriffe selbst herausfinden und sagt ihnen dann erst, wie man diese kürzer ausdrücken könne.“ 6. Nachdem so viel Stoff angesammelt und das Gemeinsame sowohl als das Verschiedene kennen gelernt worden ist, werden die Begriffe geordnet, klassifiziert und eingeteilt. 7. Beurteilung von allerlei vorgelegten Sätzen. Dieser Unterricht kann sich nach Niemeyers Ansicht auch an ein Buch anschließen, aus welchem die Kinder den Stoff lesen; die Besprechungen können dann eingeflochten oder an den Schluß eines Abschnittes oder des Ganzen gestellt werden. „Auch hat es seinen Nutzen, die Hauptideen, von denen ein solches, das Denken und die Sprache übendes Gespräch ausgeht, an die Tafel zu schreiben oder die Schüler sie aufschreiben zu lassen und so immer jede neue Idee, worauf man im Gespräch geleitet wird, anzudeuten, um hernach an diesen kurzen Andeutungen den Ideengang wiederholend zu erneuern. Endlich lassen sich hiermit in einem etwas reiferen Alter auch schriftliche Arbeiten verbinden, die nun Verstandes- und Sprachübungen zu gleicher Zeit werden.“

Niemeyer eifert gegen die mechanische Buchstabiermethode im Leseunterricht, befürwortet die Stephanische Lautiermethode, warnt aber auch vor den Künsteleien mancher Pädagogen seiner Zeit, welche meinten, „man müsse alles, auch mechanische Fertigkeiten, schon im Kinde zur Sache der Reflexion machen und ihm in der Form des Begriffs erscheinen lassen“. „Je mehr eine Methode der Natur des Zöglings und des Gegenstandes selbst gemäß ist, desto schneller wird sie ergriffen werden und desto wohlthätiger wird sie sich in ihren Wirkungen zeigen.“ Niemeyer empfiehlt den Gebrauch der Lesemaschinen und Lesetafeln und das Chorlesen und fordert, daß an die Stelle der sinnlosen Silben Wörter gesetzt und sobald als möglich zum Satzlesen übergegangen werde; sobald das letztere geschieht, soll der Inhalt besondere Beachtung finden und das verständige Lesen angebahnt werden.

Die Thatsache, daß viele Menschen, ohne grammatische Kenntnisse zu besitzen, die Muttersprache richtig sprechen und schreiben, erklärt Niemeyer daraus, daß viele Sprachgesetze in der Natur und den Formen unseres Denkvermögens ihren Grund haben und sich also mit dem Denken gleichzeitig der richtige Gedankenausdruck entwickelt, anderseits durch den Einfluß des bildenden Umgangs; aber er weiß auch den bildenden Einfluß des grammatischen Unterrichts auf die Geistesentwickelung im allgemeinen und die Entwickelung der Sprache im besonderen zu schätzen. Er betont besonders die Berücksichtigung der Wortbildungs-, Wortableitungs- und Wortveränderungslehre und die Wichtigkeit dieser Betrachtungen, sowie des guten Sprechens u. s. w. für die Rechtschreibung; „den mannigfachen Übungen in derselben müssen nach und nach die positiven Regeln folgen.“ Der Stilunterricht soll

nicht eher beginnen, als bis die Kinder richtig sprechen und einigermaßen richtig und schön schreiben können. „Nichts werde bei den Stilübungen zum Stoff gewählt, was nicht innerhalb der Sphäre der Kinder liegt." Anfangs „muß ihnen beinahe aller Stoff geliefert und bloß die richtige Benennung, die einfachste Verbindung gegebener Begriffe, die natürlichste Beantwortung vorgelegter Fragen gefordert werden. Wenn man ihnen gleich nach und nach den Gang der Ideen überlassen und ihr Erfindungstalent dadurch prüfen kann, so bleibt es doch immer in der Regel besser, das, worüber sie schreiben sollen, mit ihnen durchzusprechen, sie dann die durch das Gespräch aufgefundenen Materialien ordnen und auch wohl in kurzen Sätzen andeuten zu lassen, als ganz eigene Ausarbeitungen zu fordern, ehe sie Gedankenvorrat und Kräfte zur Bearbeitung haben." In Bezug auf die sprachliche Form soll beim Stilunterricht vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortgeschritten werden; bei der Korrektur soll der Lehrer die Gründe entwickeln und Anleitung zur Verbesserung geben, auch sollen, wie Niemeyer einen erfahrenen Schulmann fordern läßt, die Fehler nicht umständlich mit der Feder auseinandergesetzt, sondern nur kurz durch Zeichen am Rande angedeutet und nur die wichtigsten besprochen, die Verbesserung des ganzen Aufsatzes aber vom Schüler selbst besorgt werden.

Das Zeichnen geht von Punkten, geraden und krummen Linien und den unzähligen Arten ihrer Verbindungen aus und beruht auf Sicherheit und Fertigkeit im Darstellen angeschauter oder in der Phantasie vorhandener Formen in seinem Anfang und in seiner Vollkommenheit; mechanische Übungen im Auffassen und Darstellen, Übung des Augenmaßes, Anregung der Phantasie zum Selbsterfinden mannigfacher Gestaltungen und Gewöhnung an Ebenmaß und Schönheit sind beim Zeichnen von Anfang an mit einander zu verbinden. Niemeyer eifert dagegen, daß der Zeichenunterricht noch gewöhnlich planlos, als bloße Spielerei ohne methodischen, bestimmt und regelmäßig fortschreitenden Gang erteilt werde; ohne die Elementarübungen so lange fortzusetzen, „bis die Hand Sicherheit bekommt, geht man viel zu früh zu dem Zusammengesetzten fort, legt den Zöglingen ohne alle Auswahl die verschiedenartigsten Modelle, bald Blumen, bald Landschaften u. s. w. vor, läßt sie heute mit dem Bleistift, morgen mit Pinsel und Farbe sich beschäftigen". Neben den bezeichneten formalbildenden Gesichtspunkten sind bei der Auswahl des Stoffes noch Geschlecht und Bestimmung sowie die Anlage des Zöglings zu berücksichtigen. So viel als möglich soll der Schüler auch hier seine Fehler selbst finden und selbst verbessern.

Beim Schreiben sehe man nicht nur auf leserliche und deutliche, sondern auch auf schöne Schriftformen. Das deutsche wie das lateinische Alphabet können auf bestimmte Grundformen zurückgebracht werden; die lateinischen Buchstaben eignen sich zu den ersten Schreibübungen besser als die deutschen. Als Vorübungen dienen

Gewöhnung der Hand zu festen Strichen verschiedener Form und Übung des Augenmaßes im Auffassen der Verhältnisse von Höhe und Breite. Niemeyer weist auf Olivier hin, der solche Vorübungen (gerade Haar- und Grundstriche und Ovale) mit Stift und Schiefertafel machen läßt, und fordert dann unermüdete Wiederholung der Grundformen bis zur vollendeten Fertigkeit und Schönheit, ehe man sie zu Buchstaben und Silben verbindet. Eigenes Vorschreiben des Schreiblehrers, zumal bei den ersten Übungen, ist unstreitig allen kalligraphischen Vorlageblättern vorzuziehen.

Arithmetik und Mathematik (Geometrie) faßt Niemeyer als formell und materiell wertvolle Bildungsmittel auf, warnt aber vor der Übertreibung der einseitig formellen Bildung und der Überschätzung des Einflusses der Mathematik auf die Verstandesbildung; er fordert, daß die aufgegebenen Exempel wirklichen oder möglichen Fällen des Lebens und aus der Sphäre der Jugend entlehnt seien, wobei der Schüler mit Maß, Gewicht, Geld und Zeit bekannt gemacht werden soll. Man muß das Entstehen der Zahlen und ihrer Verhältnisse durch Anschauung deutlich erkennen lassen, statt mit Regeln anzufangen; Striche, Punkte, Bohnen, Pestalozzis Einheitstabelle und Tillichs Rechenkasten sind unstreitig treffliche Hilfsmittel zur Versinnlichung. „Das Kopfrechnen muß auch in der Folge, selbst wenn man schon zum eigentlichen Rechnen mit Ziffern übergegangen ist, noch immer geübt werden, weil es im praktischen Leben so vortreffliche Dienste leistet." „Man setze dem Lehrling das Exempel nicht schon eingerichtet auf die Rechentafel, sondern gebe ihm die Aufgabe mündlich und lasse ihn selbst den Ansatz machen." — „Durch elementarischen Zeichenunterricht kann man schon die Anfänger mit den geometrischen Figuren bekannt machen und sie gelegentlich auf die Eigenschaften und Verhältnisse derselben führen. Was man in unseren Zeiten ein ABC der Anschauung genannt hat, ist ebenfalls eine vortreffliche Vorübung zur Geometrie; es ist unter dem Namen Formenlehre in neueren Zeiten in hohem Grade ausgebildet und von einzelnen Methodikern sehr glücklich bearbeitet." Beim weiteren Unterricht in der Geometrie ist wohl darauf zu sehen, „ob derselbe vorzüglich nur auf praktische Zwecke (wie etwa in den Realschulen) berechnet ist, ob man sich mit einer Elementargeometrie begnügen oder das Ganze der Wissenschaften nach der strengen Lehrart, um eigentliche Mathematiker zu bilden, behandeln will." In allen Fällen aber ist „vor allen Dingen ein fester Grund durch die reine Mathematik zu legen, und hiervon wird sich schon als Übung und Stärkung der Denkkraft, wenn auch in der Folge gar kein unmittelbarer Gebrauch davon gemacht werden sollte, in der Anwendung der Lehrsätze auf Gegenstände des gemeinen Lebens der Nutzen ganz unfehlbar auf mannigfaltige Weise bewähren. Nur da, wo die praktische Anwendung wahres Bedürfnis und beinahe einziger Zweck ist, thut man wohl, die Planimetrie und Stereometrie schon zeitig auf Fälle des gemeinen Lebens anzuwenden". Die Lehrmethode in der Mathematik „muß recht eigentlich

heuristisch sein. Aber, sagt ein erfahrener Schulmann, der akroamatische Vortrag muß den Anfänger des heuristischen Unterrichts empfänglich machen, muß ihm die Grundvorstellungen der einzelnen Wissenschaften, welche die reine Mathematik ausmachen, im Zusammenhange gründlich und deutlich mitteilen, die Methode, Hilfskonstruktionen zu finden, an einigen Beispielen darstellen u. s. w." Niemeyer ist der Ansicht, daß man gegenüber den neuerlich als einzig angepriesenen Methoden nicht nötig habe, „die Bahnen des Euklides und seiner glücklichsten Nachfolger zu verlassen".

„Geographische und historische Kenntnisse hängen mit einer wahrhaft menschlichen Bildung innig zusammen. Wie sehr sich auch der Unterricht unter Umständen beschränken muß, ganz sollten diese Kenntnisse keinem Unterrichteten fehlen und selbst in ihrer größten Beschränkung nie bloß Sache des Gedächtnisses sein." Niemeyer weist darauf hin, wie sich die ersten geographischen und geschichtlichen Vorstellungen auf Spaziergängen und Reisen durch Anschauung, durch Erzählungen im Anschluß an Gedenktage, alte Burgen u. s. w. gewinnen lassen. Er zerlegt den geographischen Lehrstoff in drei konzentrische Kurse; „aber in jedem dieser Kurse muß schon alles, was das Wesen der Geographie ausmacht, wenngleich in sehr verschiedenem Maß und Umfang, zu einem Ganzen verbunden werden (Beschreibung der Erde als Weltkörper, Darstellung der Oberfläche, Tiere, Pflanzen, Menschen)." „Wie richtig und der Natur der Wissenschaft sowohl, als der kindlichen Natur und dem Zweck alles geographischen Wissens angemessen ist das, was Ritter über den methodischen Unterricht in der Geographie erinnert und wie Hennings die Methode des Unterrichts in seinem Leitfaden praktisch dargestellt hat." Der erste Kursus des eigentlichen geographischen Unterrichts (die oben angeführte Vorbereitung vorausgesetzt) geht vom Globus aus, behandelt die Erdoberfläche im ganzen, geht dann ins einzelne der Länder über und betrachtet jedes nach Lage, Grenze, Umfang, physikalischer Beschaffenheit, Kultur, Bewohnern und Wohnsitzen in einem lebendigen Bild; Europa und das Vaterland stehen im Vordergrund. „Einige Methodiker und selbst Geographen haben es der Ordnung der Dinge angemessen gefunden, mit dem Schüler von seinem Wohnort oder wenigstens seiner Provinz aus zur allgemeinen Länderkenntnis bis zur Generalgeographie fortzugehen. Das mag in den geographischen Vorübungen ganz gut sein; der Elementarunterricht geht immer am besten von dem Standpunkte des Kindes aus, und es ist freilich natürlicher, es erst mit seiner Umgebung, als mit Asien, Afrika und Amerika bekannt zu machen; aber der Gang vom allgemeinen zum besonderen ist wissenschaftlicher, legt wenigstens besser den Grund zur Wissenschaft." „In dem zweiten Kursus füllt man die Lücken aus, welche man geflissentlich in dem ersten gelassen hat, zwar nicht durch eine Vollständigkeit, wie sie von einer ausführlichen Geographie erwartet wird, sondern nur durch Vermehrung des Wissenswürdigsten." „Auch die physische Beschaffenheit der Erde wird nun ausführlicher beschrieben

daraus der Zustand einzelner Länder, ihre Kultur und ihr gegenseitiges Verhältnis entwickelt; nur bei den allerwichtigsten Städten wird die Volksmenge angeführt, am besten durch Vergleichung mit einigen benachbarten oder sehr bekannten, z. B. der Hauptstadt des Vaterlandes. Ein dritter Kursus würde mehr eine politisch-statistische Geographie enthalten. Vor allem betrachte man die Geographie ebenso sehr, und anfangs noch mehr, als eine Beschäftigung der Einbildungskraft als des Gedächtnisses. Der Lehrer ruhe nicht, bis er gewiß ist, daß das Bild der Erdoberfläche auf das allerbestimmteste aufgefaßt sei, daß der Schüler mit Leichtigkeit sich orientieren, auch mit Bestimmtheit und Deutlichkeit ausdrücken oder es bildlich darstellen könne, wenn eine Beschreibung der Lage, der Meere, Gebirge u. s. w. gefordert wird. Daß dazu Erdkugeln, Karten und Kartenzeichnungen unentbehrlich sind, leuchtet von selbst ein. In verschiedenen Abstufungen nach Alter und Fähigkeiten suche man die scheinbar bloße Gedächtniswissenschaft zum Gegenstand des Nachdenkens, zur Beschäftigung des Verstandes zu erheben. Dies wird erreicht, wenn man überall auf die Eigentümlichkeit der Länder, ihre natürlichen Vorzüge und Schätze, das Verhältnis ihres Wohlstandes, die Hindernisse, welche anderwärts der Kultur im Wege standen und dennoch überwunden wurden, auf den Umtausch der Natur- und Kunstprodukte, die Verbindung der Völker durch Handel, dann auch auf das Eigentümliche der Nationen von dem Zustande der Roheit bis zur höchsten Verfeinerung u. s. w. aufmerksam macht." Gewisse Hauptsachen müssen allerdings dem Gedächtnis fest eingeprägt werden; „Karten ohne Namen, insonderheit Karten, welche die Gebirgsketten und die Flüsse darstellen (orographische und hydrographische), sind hierbei zugleich die besten Hilfsmittel und gerade bei der Wiederholung am brauchbarsten, um zu sehen, ob sich der Schüler auch ohne die beigedruckten Namen orientiern könne." — „In den geschichtlichen Lehrstunden kann der verständige Lehrer kaum etwas anderes beabsichtigen, als durch eine sehr überlegte Auswahl des Denk- und Wissenswürdigsten, durch einzelne vor allen merkwürdige, eingreifende und ihrer Natur und ihrem Einflusse nach gewissermaßen unvergeßliche Thatsachen mehr auf praktische Zwecke oder zur Vervollständigung über spätere Begebenheiten und das, was täglich um uns her vorgeht, hinzuarbeiten." An den oben bezeichneten Vorbereitungskursus schließt sich der planmäßige Unterricht an, der sich nach chronologisch-synchronistischer Ordnung gestalten muß, da Zeitfolge und Gleichzeitigkeit Grundlage aller Geschichte ist. Um die Hauptpersonen, Hauptbegebenheiten und Jahreszahlen dem Gedächtnis fest einzuprägen, lege man Zeittafeln an, in welche später immer neues nachgetragen wird; solche Zeittafeln sind für das Gedächtnis das bei der Geschichte, was Karten bei der Geographie sind. Bei Wiederholungen gewöhne man den Schüler daran, daß er zusammenhängend erzähle, daß ihm also nicht alles zerstückelt abgefragt werden muß. „Das Biographische, jedoch nur in großen oder charakteristischen Zügen, sei das Vorherrschende" auf der unteren Stufe, denn das Ganze des Zu-

sammenhangs, der Begebenheiten, die Bildung und Gestaltungen der Völker, was das letzte Resultat, eigentlich das Große in der Geschichte ist, vermögen die Anfänger nicht zu fassen. Für die Zöglinge, welche eine höhere Bildung suchen, folgt nun die allgemeine Weltgeschichte und die Spezialgeschichte. Hier muß man von einer Übersicht dieses Gebietes durch genaues Bemerken der Hauptperioden ausgehen; daran schließt sich ein ausführlicher Vortrag, „der mehr ins einzelne der Begebenheiten eingeht und am längsten bei dem verweilt, was teils für die fortschreitende Kultur der Menschheit, teils wegen seines Einflusses auf das Ganze, teils wegen seines Zusammenhanges mit der gegenwärtigen Lage der Völker am meisten der Aufmerksamkeit würdig ist." Für Schulzwecke ist die Kulturgeschichte ebenso wichtig als die bloße Regentengeschichte. Auf der höchsten Stufe würde eine gedrängte Übersicht des Ganges der geistigen Kultur des menschlichen Geschlechts den reichsten Stoff liefern. „Wer die Jugend so mit der Geschichte bekannt machen will, wie es die Vortrefflichkeit der Wissenschaft verdient, darf überhaupt einen dreifachen Zweck nie aus den Augen verlieren. Es machen nämlich Gedächtnis, Verstand und Gemüt gleiche Ansprüche an den Geschichtslehrer; nur durch harmonische Kultur dieser Kräfte bekommen historische Kenntnisse ihren ganzen Wert, nur durch sie wird Geschichte ein eigentliches Bildungsmittel zur Humanität. Erst dann, wenn der Verstand sich die Begebenheiten auf das Deutlichste denkt, ihre Ursachen, ihre Folgen, ihren Zusammenhang einsieht, aus dem Einzelnen das Allgemeine ableitet, den Geist der Völker jedes Zeitalters auffaßt, erst dann wird die Geschichte mehr als ein bloßes Gedächtniswerk, sie wird eine Bildungsschule des Geistes. Wenn endlich die Weltgeschichte nicht zur Einsicht in das führt, was bei allem Wechsel der Menschengeschlechter allein der Achtung und der Nachahmung würdig bleibt, indeß das Unwürdige, wie es auch eine kurze Zeitlang glänzen möge, untergeht, oder kommt es ja auf die Nachwelt, mit dem Brandmal der Verachtung für alle Jahrhunderte zur Warnung dasteht; wenn aus dieser Einsicht nicht eine reine sittliche Gesinnung hervorgeht, die alles, was die Menschheit ehrt und veredelt, in sich aufnehmen und wo es möglich ist, in Thaten darstellen möchte; wenn nicht endlich neben der echten Weisheit des Lebens auch die Klugheit, soweit sie mit jener verträglich ist, die Frucht dessen wird, was aus den Erfahrungen der Vorwelt gelernt werden kann: so bleibt alle historische Gelehrsamkeit, selbst für die mühsamsten Forscher und die tiefsten und gründlichsten Kenner, doch nur ein totes Wissen. Gleichwohl würde es eine fehlerhafte Methode sein, wenn man diese praktischen Zwecke des historischen Unterrichts dadurch zu erreichen suchte, daß man die ganze Geschichte in eine Moral in Beispielen verwandelte und durch vielen Wortaufwand das von außen in die jungen Gemüter bringen wollte, was aus ihrem Inneren kommen muß und kommen wird, sobald der Sinn dafür in ihnen vorhanden ist. Viel mehr als lange und breite Nutzanwendungen werden die Thatsachen, die Handlungsweisen, die hervortretenden Charakterzüge wirken."

Niemeyer ſchätzt die naturwiſſenſchaftliche Bildung ſehr hoch; „die vollſtändigſte Weltanſicht und die deutlichſte Einſicht in ſein Verhältnis zu ihr und ſeine Verbindung mit ihr ſtellt den Menſchen auf die höchſte Stufe der Bildung, die er hier erreichen kann.“ Der naturwiſſenſchaftliche Unterricht ſoll mit der Körperwelt in ihrem ganzen Umfang bekannt machen, mit den Naturprodukten durch Beſchreibung und Klaſſifizierung, mit den Naturkräften und den Geſetzen ihrer Wirkſamkeit, ſoweit ſie ſich aus den regelmäßig wiederkehrenden Erſcheinungen beſtimmen laſſen, vor allem aber mit dem Menſchen in leiblicher und geiſtiger Hinſicht. „Eine wahrhaft populäre Belehrung über das Wiſſenswürdigſte aus der Natur kann die ſyſtematiſche Form faſt ganz entbehren.“ Niemeyer verteidigt von dieſem Geſichtspunkt aus den Anſchluß der erſten naturwiſſenſchaftlichen Belehrungen an die Bibel. „Bei reiferen Schülern muß der Gang des Unterrichts im Verhältnis zu ihrer übrigen Kultur einen feſteren Plan verfolgen. Hüte ſich der Lehrer nur überall vor der zu großen Ausführlichkeit und der Überladung des Gedächtniſſes mit unendlich vielen Zahlen und Namen, die, wenn kein ſinnliches Anſchauen dazu kommt, doch bald verloren gehen und keinen Nutzen haben. Er lege es überall mehr darauf an, den Sinn für die Natur zu wecken und den Weg zum Beobachten und Forſchen zu bahnen, als eine ſogenannte ganze Naturgeſchichte und Phyſik dem Schüler einzupfropfen.“ Niemeyer fordert deshalb Pflanzengärten und Schulſammlungen, Mikroſkope, Lupen, die Zergliederung von Tieren u. ſ. w. Anthropologiſche Belehrungen ſollen mit in die Naturgeſchichte verwoben werden und namentlich bei der Beſchreibung des Tieriſchen auch auf das Ähnliche und Unähnliche der menſchlichen Organiſation zu merken ſein; hierbei ſoll auch die Geſundheitslehre berückſichtigt werden. In der oberſten Klaſſe der höheren Schule dürfte ſich jedoch eine beſondere anthropologiſche Lektion empfehlen. — In der Naturlehre ſollen die erſten Belehrungen zugleich mit der Naturbeſchreibung im Anſchluß an die Beobachtung der häufigen Naturerſcheinungen gegeben werden. „Mit den zunehmenden Jahren gehört aber eine recht behandelte Elementarphyſik, die nun die von Kindern ſchon fragmentariſch geſammelten Kenntniſſe unter allgemeine Geſichtspunkte bringt, für alle, die einer etwas höheren Bildung beſtimmt ſind, zu den nützlichſten und intereſſanteſten Lektionen. Sie wird von den bekannteſten Erſcheinungen und den einfachſten Geſetzen der Bewegung, der Kohärenz und der Schwere, ſoweit ſie durch Erfahrung und Verſuche anſchaulich gemacht werden können, anfangen und von dieſen zu den Unterſuchungen der Stoffe, der Wärme, des Waſſers, der Luft, des Lichts, der elektriſchen und magnetiſchen Materien übergehen. Je mehr man dabei die Schüler ſelbſt zum Nachforſchen gewöhnt, je mehr die anzuſtellenden Experimente nicht die Neugierde nur befriedigen und eine bloße Beluſtigung der Sinne ſind, ſondern das Nachdenken anregen und zu eigenen Beobachtungen und Verſuchen führen, deſto angemeſſener iſt die Lehrart. Ein Apparat iſt unentbehrlich; deutliche

Beschreibung der Erscheinungen, Kenntnis der nicht bloß hypothetischen Naturgesetze und praktische Übung in der Messung und Schätzung physischer Kräfte ist die Hauptsache. Sehr vieles läßt sich aus bloßen Beobachtungen im gemeinen Leben erläutern; dies muß vorzüglich benutzt werden. Aus künstlichen Versuchen muß man nicht die Hauptsache machen, aber sie können nicht entbehrt werden."

Für eine höhere Bildung hält Niemeyer den fremdsprachlichen Unterricht in formeller (Geistesbildung) und materieller (Litteratur) Hinsicht für nötig. „Die Sprache ist das treueste Bild des Grades der Ausbildung der Nationen; sie steht in der genauesten Beziehung mit dem ganzen Vorrat von Ideen, Kenntnissen und Beschäftigungen derselben. Wie daher das Leben der jetzigen Völker sich ähnlicher als dem Leben der Völker einer längst verschwundenen Zeit ist, so müssen natürlich auch die lebenden Sprachen weit mehr Ähnlichkeit untereinander haben und unserer Muttersprache weit näher stehen, als die Sprachen von Völkern, die vor Jahrtausenden lebend, so viele uns fremde Begriffe, Sitten, Kenntnisse und Meinungen hatten, die erst förmlich studiert und erforscht werden müssen." Aber auch unter den lebenden Sprachen ist noch hinsichtlich ihrer Wichtigkeit für uns ein Unterschied, und in dieser Hinsicht stehen für uns die französische und englische Sprache oben, die erstere durch ihre Verbreitung als Verkehrssprache, die letztere durch ihre Litteratur, welche der unserigen in ihrem Inhalt am nächsten steht. Je nachdem man die formelle oder die materielle Seite mehr im Auge hat, wird sich die Methode verschieden gestalten, in erster Hinsicht mehr die Grammatik, in zweiter mehr den Gebrauch betonen. Immer aber müssen sich Einsicht und Fertigkeit, Wissen und Können, Lehren und Üben verbinden, überhaupt die Selbstthätigkeit des Schülers in jeder Hinsicht gepflegt werden. Man mache den Anfang mit Sprachübungen durch Vor- und Nachsprechen, um das Ohr und die Sprachwerkzeuge zu üben, sodann gehe man zum Lesen (Vor- und Nachlesen) über, ohne die Sprachübungen aufzuheben; man bilde vielmehr aus dem Inhalt der Lesestücke Sprachübungen, die dem Lesen und Übersetzen vorhergehen. Man lasse nicht bloß Gelesenes übersetzen, sondern auch Gehörtes, indem man es vorliest; „das Verstehen des Gesprochenen ist gerade bei den neueren Sprachen Bedürfnis und zugleich Vorbereitung zum Selbstsprechen, sowie das Diktieren und Übersetzenlassen des Diktierten eine Vorbereitung und ein fortdauerndes Hilfsmittel nicht nur zur Rechtschreibung, sondern auch zum Stil." Die Grammatik soll anfangs nicht vorherrschen und später nicht vernachlässigt werden. Sprach- und Schreibübungen müssen immer im Auge behalten werden; die Sprachübungen schließe man ans Gelesene an, lasse anfangs das Buch offen vor dem Schüler liegen, ihn aber auch zusammenhängend erzählen.

Niemeyer fordert einen vernünftigen Religionsunterricht, fordert Aufklärung des Verstandes über Religionswahrheiten, damit man dadurch zur Erkenntnis der Wahrheit gelange und sittliche Besserung be-

wirke; frommer Sinn ist etwas Vortreffliches, aber ohne das Licht des Verstandes kann er zum schlimmsten und schrecklichsten Fanatismus führen; aber das Licht des Verstandes muß sich mit der Wärme des Gefühls verbinden, denn Licht allein treibt noch keinen Keim und keine Blüte hervor. Niemeyer geht von dem Grundsatz aus, daß sich dieser Unterricht an die biblischen Geschichten anschließen müsse, in welchen Religion und Moral in der innigsten Verbindung eingeschlossen sind. „Für die erste Stufe des Unterrichts eignet sich nichts so sehr, als durch Geschichte und an der Geschichte die religiösen und moralischen Grundbegriffe zu entwickeln. Die biblischen Geschichten liefern hierzu einen reichen und, sobald er mit weiser Auswahl benutzt wird, auch zweckmäßigen Stoff, womit jedoch auch andere für die Jugend ausgewählte Erzählungen und Parabeln zu verbinden sind. Neben der Geschichte gebe man dem Gedächtnis eine Reihe kernfester Sprüche aus der heiligen Schrift, welche die unverlierbare Grundlage der Religion und Sittlichkeit für das ganze Leben ausmachen müssen." Auf der zweiten Stufe erweitert sich der geschichtliche Stoff, und die Lehren und Pflichten bekommen mehr inneren Zusammenhang. Ist dieser Kursus auch der höchste und letzte wie in Land- und Bürgerschulen, so nehmen die Lehren und Pflichten die Form eines wohlgeordneten, wenn gleich ganz populären Lehrbegriffs an; in diesem Fall „würde ein einfacher Katechismus am brauchbarsten sein, wenn er nur eine zweckmäßigere Einrichtung hätte als die, welche vormals symbolisches Ansehen erhalten haben". In diesem Kursus sind auch religionsgeschichtliche Belehrungen zu geben, sowie eine planmäßige Lektüre der heiligen Schriften mit Auswahl und Erklärung beständig damit zu verbinden ist". Am lutherischen Katechismus tadelt Niemeyer besonders, daß darin die christliche Moral auf die zehn mosaischen Gebote beschränkt sei. „Unsere heiligen Schriften sind ihrem ganzen Umfange nach so wenig ein Buch für die Kinder als für die am Verstand Unmündigen unter dem Volke." Durch die Geschichten und Sprüche ist der Stoff gegeben, an welchen das Gespräch anknüpfen kann, in welchem teils die sokratische Erfindungs- und Entwickelungsmethode anzuwenden, teils das Vorgetragene in allerlei katechetischen Formen zu wiederholen ist.

Der dritte Hauptabschnitt der „Grundsätze" beschäftigt sich mit der „Organisation des Schulwesens". Niemeyer spricht dem Staate die Pflicht zu, für den öffentlichen Unterricht zu sorgen, d. h. durch wohleingerichtete Bildungsanstalten jedem Staatsbürger Gelegenheit zur intellektuellen und moralischen Ausbildung seiner Kinder zu geben. Mit dieser Pflicht ist aber nach Niemeyers Ansicht nicht auch ein gleich großes Recht über die Erziehung der Staatsbürger verbunden, „sofern daraus eine Beschränkung der Einsicht und des natürlichen Rechtes der Eltern an der Bildung ihrer Kinder entstehen würde"; sonst würde das, „was Nationalerziehung genannt wird, in eine wahre Verbildung oder Herabsetzung der Nation ausarten." Fichte ging mit seiner Forde-

rung der Nationalerziehung zu weit. Der Staat muß für die Bildung aller Klassen der Staatsbürger Sorge tragen, weil jeder Mensch das Recht hat, seinen Verstand zu gebrauchen und die Wahrheit zu erkennen und „alle würdigen Bestrebungen der Staatsregierung nur gelingen können, wenn ihnen nicht die Roheit, der Unverstand und die Unwissenheit der Bürger entgegenarbeitet oder die Unfähigkeit derselben ihre besten Absichten vereitelt. Unstreitig sorgt also der Staat für seine innere Vervollkommnung, wie für die Sicherung und Erhaltung seiner eigenen Verfassung, wenn er die Bildung aller seiner Bürger möglichst fördert. Mit der wahren Aufklärung und Kultur echter Sittlichkeit wird innerer Wohlstand ganz unfehlbar gleichen Schritt halten. Harmonische Ausbildung der Bürger, Herrschaft der Vernunft, reiner Sitten, frommer Ehrfurcht gegen die Gottheit ist das beste Verwahrungsmittel gegen alle bürgerlichen Unruhen und gegen den Revolutionsgeist". Die verschiedenen Bedürfnisse im Staatsleben bedingen eine Verschiedenheit in der Art der Bildung, also auch eine Verschiedenheit der Bildungsanstalten, in welchen allen aber die allgemeine Menschenbildung und die Nationalbildung das gemeinsame Band sein müssen; eine Nationalschule, in welcher alle Bürger eine völlig gleiche Bildung erhalten, kann es nicht geben. „Die Anfangspunkte alles Unterrichts sind für die Kinder aller Klassen und beider Geschlechter vollkommen dieselben, in welcher Hinsicht eine Elementarschule im strengsten Sinne weder nach Abkunft, noch nach künftigem Beruf, noch nach Geschlecht zu fragen nötig hätte; denn das Unterrichtsbedürfnis ist im Kindesalter eigentlich für alle gleich. Hinter der Elementarschule, sowohl auf dem Lande als in den Städten, scheiden sich schon einigermaßen die Wege;" es entstehen so Land-, Bürger-, höhere Bürger- und Gelehrtenschulen neben den Fachschulen.

Für diese Elementarschulen verlangt Niemeyer Unterricht in: Religion im Anschluß an die Bibel und im Anschluß daran naturkundliche Belehrungen, das Allerwichtigste aus der Erdkunde und Menschengeschichte, besonders der vaterländischen, Lesen, Schreiben, Rechnen, sowie Nachbilden, Vergleichen und Messen der einfachsten Formen (elementare Formenlehre und elementares Zeichnen) und Gesang. Er empfiehlt die Einrichtung von Arbeits- und Industrieklassen, in welchen „die Hand geschickt, das Auge geübt, der Erfindungsgeist geweckt und die Freude an der Arbeit gemehrt werde", und freiwillige Sonntagsschulen für Erwachsene, wie zu seiner Zeit schon einzelne Versuche mit Erfolg gemacht wurden. Eine weitergehende Bildung sollten die höheren Bürgerschulen (Realschule, Mittelschule) den Kindern der wohlhabenden Bürger gewähren, wie sie von Semler und Hecker begründet worden sind. Der Unterricht in den unteren Klassen, wenn solche vorhanden sind, fällt vollständig mit dem in der Elementarschule zusammen; in den oberen Klassen treten als Lehrfächer auf: 1. Sprachen, in erster Linie die Muttersprache, dann die französische Sprache; 2. Wissenschaften, nämlich Mathematik, Naturbeschreibung, Naturlehre,

Gewerbkunde, Geographie, Geschichte und Religion; 3. Kunstfertigkeiten, nämlich: Kalligraphie, Zeichnen und Gesang. Im weiteren geht Niemeyer noch auf die Fachschulen, Mädchenschulen und Gelehrtenschulen näher ein und behandelt dann noch eingehend im vierten Hauptabschnitt die häusliche Erziehung, den häuslichen Unterricht und die Erziehungsanstalten mit Rücksicht auf Geschlecht, Stand und Bestimmung. Hier hat er besonders, veranlaßt durch die damals noch herrschende Privaterziehung in den höheren Ständen und die Untauglichkeit vieler Hauslehrer, dem gegenseitigen Verhältnis zwischen Eltern und Erziehungsgehilfen einen großen Raum gegeben. Während Montaigne, Locke, Rousseau und Campe der Einzelerziehung den Vorzug geben, Fichte aber eine völlige gemeinsame Staatserziehung fordert, stellt Niemeyer die Vorzüge und Nachteile beider objektiv gegenüber und sucht namentlich auf die bessere Gestaltung der Privaterziehung einzuwirken.

Das Universalisieren aller Lehranstalten eines Landes durch einen allgemeinen Lehrplan verwirft Niemeyer; er will eine gewisse Autonomie der einzelnen Anstalten gewahrt haben. Der allgemeine Lehrplan soll nach Niemeyers Ansicht nur die allgemeinsten Prinzipien, nur die leitenden Ideen, aber keine beengenden Vorschriften enthalten; „in jeder Schule, wenn sie ihrer Bestimmung ganz genügen soll, muß der Unterricht nach gewissen wohlüberdachten Prinzipien, sowohl der Wahl als dem Umfang und der Folge des Lehrmaterials nach erteilt, folglich ein fester, ihrer besonderen Bestimmung angemessener Lehrplan zu Grunde gelegt werden." Aber dieser Lehrplan muß von sachkundigen Vorstehern der einzelnen Schulen unter Berücksichtigung der lokalen Verhältnisse verfaßt werden. An diesem Lehrplan unterscheidet Niemeyer einen allgemeinen und einen besonderen Teil; der erstere bezieht sich auf die betreffende Gattung der Schulen überhaupt und umfaßt das Unterrichtsmaterial, die Lehrziele, die Anordnung der Lehrgegenstände nach Gleichzeitigkeit und Reihenfolge und das jedem einzelnen Lehrgegenstand zugewiesene Zeitmaß; der andere umfaßt die Klassenabteilung, die Stundeneinteilung, die Bestimmungen der Klassenziele im einzelnen (Lehrstoff) und die Lehrmittel und wechselt von Anstalt zu Anstalt. Für die Folge der Stunden soll die Natur des Lehrgegenstandes und seine Anforderungen an die Geistesthätigkeit besonders beachtet werden. In Bezug auf die Verteilung der Schüler in die einzelnen Klassen nahm Niemeyer einen eigentümlichen Standpunkt ein; er unterscheidet feststehende Schulklassen (Generalklassen), in welchen „jeder Schüler in allen Fächern auf dieselbe Stufe gestellt wird", und Lektionsklassen, bei welchen ein Schüler in verschiedenen Lehrfächern auf verschiedenen Stufen stehen und verschiedenen Klassen angehören kann. Das letztere Klassensystem war in den Frankeschen Stiftungen in Halle eingeführt und wird auch von Niemeyer bevorzugt.

Niemeyer verlangt einen erziehenden Unterricht, „die Erfassung des ganzen Menschen bei dem Unterricht", weil religiöse und sittliche Bildung Aufgabe jeder Schule sei, und diese nicht allein zum Wissen, sondern auch

zum Handeln zu erziehen habe. Den Begriff „Schulzucht“ faßt Niemeyer auch von diesem Gesichtspunkt aus auf, indem er darunter alle pädagogischen Maßregeln der Schule im Gegensatz zu den didaktischen versteht; dem Lehrplan tritt die Schulordnung zur Seite, welche ebenfalls für jede Anstalt individuell entworfen werden muß. „Auch in den niedrigsten Schulen darf eine tyrannische Schulzucht nicht für unentbehrlich gehalten werden oder gar täglich an der Ordnung sein. Alle zu künstlichen und zusammengesetzten Auszeichnungen der Tugenden und der Untugenden, ja selbst des Fleißes in Schulen verfehlen wenigstens in vielen Fällen ihren Zweck oder haben selbst etwas moralisch Bedenkliches. Meritentafeln, in die jede gute That eingeschrieben, eingezeichnet, eingenagelt, und die Summierung einzelner Beweise der Zufriedenheit oder Unzufriedenheit zum höchst unsicheren Maßstabe des sittlichen Wertes gemacht wird, desgleichen Ordensbänder oder Ehrennamen, die so leicht lächerlich werden, und was dem ähnlich ist, scheinen mir geradezu verwerflich. Sie gehören unter die Spielereien der Philanthropen, die man hoffentlich bald ganz beiseite gelegt haben wird.“ Auch das Turnen bespricht Niemeyer in dieser Rubrik; er tritt für Turnübungen im Sinne Guts Muths ein, warnt aber vor allen Übertreibungen, welche körperlich und sittlich nachteilig wirken.

An die Lehrer der Elementar-, Land- und niederen Bürgerschulen stellt Niemeyer hinsichtlich der wissenschaftlichen Bildung keine hohen Forderungen; sie soll nicht weit über das hinausgehen, was sie selbst zu lehren haben. Der erteilte Seminarunterricht soll die Seminaristen mit der Praxis der Pädagogik bekannt machen, die Theorie gehört in den oberen Kursus; daneben soll aber eine Seminarschule bestehen, in welcher der Lehrer durch Beobachten und Üben das Unterrichten lernt. Niemeyer tritt für die Schaffung einer angemessenen Stellung und Besoldung der Lehrer ein und fordert für die Leitung und Beaufsichtigung der Schulen und Lehrer Fachkenntnisse und praktische Erfahrungen. Die Hauptsache des Unterrichts, die Erweckung des eigenen vernünftigen Nachdenkens, die Erregung der geistigen Kräfte, die Verdeutlichung der Begriffe durch Frage und Antworten, also überhaupt die Erklärung, Begründung und Anwendung muß Sache des Lehrers sein, nur mechanisches Einüben und Wiederholen des Erlernten kann durch Lehrgehilfen ausgeführt werden. Niemeyer empfiehlt von diesem Gesichtspunkte aus und in dieser Einschränkung die sogenannte Bell-Lancastersche Schuleinrichtung, durch welche ein Lehrer mit 30 bis 40 Hilfslehrern 1000 Schulkinder zugleich unterrichtet; „dennoch verhüte der gute Geist der deutschen Volksbildung, daß der Unterricht durch blinde Nachahmerei dieses Lehrsystems nicht in einen allgemeinen Mechanismus ausarte.“ Er wendet sich aber entschieden gegen die Verwendung von Handwerkern, Invaliden und Bedienten als Lehrer und ermahnt die Geistlichen, die Fortbildung der Lehrer, namentlich der älteren, nicht seminarisch gebildeten, durch Konferenzen zu fördern.

Niemeyer nimmt unter den Pädagogen der Pestalozzischen Zeit

eine hervorragende Stellung ein und hat durch seine Grundsätze auf die weitere Entwickelung der wissenschaftlichen Pädagogik einen großen Einfluß ausgeübt. Von einer Behandlung der Pädagogik im Anschluß an ein philosophisches System versprach sich Niemeyer kein Heil für dieselbe: er stellt sich auf den Boden eines die Erfahrung zur Grundlage nehmenden Eklektizismus; dadurch aber macht er seine Pädagogik unabhängig von den Schwankungen der spekulativen Unterlagen und sichert ihr in der Hauptsache einen unvergänglichen Wert. Seine Ansichten hat er aber in systematischer Ordnung, nur nicht als Folgerungen eines metaphysischen Prinzips, dargestellt; er faßt die Pädagogik als eine praktische Kunstlehre auf, nimmt also auch die Hilfswissenschaften, Psychologie und Ethik, in sein Werk auf, in denen er sich hauptsächlich an Kant anschließt. Seine pädagogischen Erfahrungen hat er durch die Studien der pädagogischen Werke ergänzt, und sind Locke, Rousseau, die Philanthropen und Kant seine Hauptlehrer gewesen; auch J. Paul, Sailer, Schwarz, Graser, Denzel, Zerrenner und die Ansichten anderer Methodiker seiner Zeit hat er bei späteren Neubearbeitungen seines Werkes (8. Aufl. 1824) zu Rate gezogen; Pestalozzi und Herbart kennt er wohl auch genau, hat aber aus den Schriften des letzteren Pädagogen nicht geschöpft, sondern diese nur anerkennend erwähnt, während er zu Pestalozzi sich mehr kritisch verhalten hat. In den Grundsätzen der körperlichen Erziehung schließt sich Niemeyer an Rousseau und die Philanthropen an und betont besonders die Abhärtung im Gegensatz zu der damals in vielen Familien herrschenden Verzärtlichung. Im Gegensatz zu Rousseau glaubt Niemeyer, daß das religiöse Gefühl nicht früh genug geweckt werden könne und stimmt mit Pestalozzi in der Forderung überein, daß die Mutter die Keime der Religion durch die gegenseitige Liebe ins Kind legen müsse; er ist aber gegen die täglichen und stündlichen Andachtsübungen, gegen das unablässige Gebet, wie das in den Frankeschen Stiftungen Vorschrift war, weil er überhäufte und erzwungene Andachtsübungen für verderblich, zur Heuchelei führend, die Religiösität und alle Rechtlichkeit des Charakters zerstörend hält. Im Gegensatz zu Franke steht er auch bezüglich der Aufsicht und der Vorschriften; er ist gegen die unausgesetzte Aufsicht und die vielen Vorschriften, weil sie den Zögling unselbständig machen; im Gegensatz zum pietistischen Rigorismus mahnt Niemeyer zur Freude und Geselligkeit und empfiehlt dazu das Spiel. Dem Unterricht legt Niemeyer selbständigen Wert bei und macht ihn nicht zu einem bloßen Diener der Tugend, aber es finden sich bei ihm schon die Keime zu dem Begriffe des erziehenden Unterrichts. Auch in den Erörterungen über die allgemeine Didaktik steht Niemeyer auf der Höhe seiner Zeit und sind dieselben selbst heute noch lehrreich. Über die Lehrmethode sagt er nicht viel, denn er ist ein Gegner der Mechanisierung des Unterrichts und daher auch einer absoluten, allgemeinen Lehrmethode und wendet sich in dieser Hinsicht namentlich gegen die Pestalozzianer; „niemand bilde sich ein, daß eine Methode die einzig naturgemäße ist,

niemand vermesse sich, die Bildung des Geistes einer starren Form zu unterwerfen." Wenn man die Methoden und Lehrformen als Ergebnisse der Psychologie und Logik betrachtet, so kann man hierin Niemeyer nicht beipflichten, man muß aber jedem Lehrer seine Manier lassen; Comenius, Pestalozzi und die neuere Pädagogik stehen auf diesem Standpunkt. Niemeyers Polemik in diesem Punkte wurde hauptsächlich durch Pestalozzis blinde Anhänger veranlaßt, welche in Pestalozzis Lehrmethode ein neues und das einzige Rettungsmittel der Menschheit gefunden zu haben glaubten und alle andere Verdienste übersahen. — Der speziellen Methodik hat Niemeyer eine größere Ausführung als der allgemeinen gewidmet; auch hier finden wir ihn auf der vollen Höhe seiner Zeit stehend, aber auch als Kind dieser Zeit. So legte er bei dem Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht, trotzdem er den schon von Comenius aufgestellten Parallelismus zwischen Anschauen, Denken und Sprechen festhält, doch zu wenig Gewicht auf den Inhalt und zu viel auf die sprachlich-logische Seite; auch Niemeyer überschätzte mit Pestalozzi, im Gegensatz zum Utilitätsprinzip der Philanthropen, zu sehr die formale Bildung. Die Pestalozzische Pädagogik hat Niemeyer in einer besonderen Schrift: „Beiträge zur Beurteilung der Pestalozzischen Grundsätze und Methoden des Unterrichts" gewürdigt. Niemeyer ist Eklektiker, er knüpft, im Gegensatz zu Pestalozzi, an das geschichtlich Gewordene an, stellt das, was sich als richtig und wahr bewährt hat, zusammen und sucht es zu einem Ganzen zu verarbeiten. In der genannten Schrift weist Niemeyer, nachdem er die Grundlehren der Pestalozzischen Pädagogik dargelegt hat, nach, daß man dem pädagogischen Grundsatze, daß alle Erkenntnis des Menschen vom Sinnlichen, also von der Anschauung ausgehen müsse, in der theoretischen und praktischen Pädagogik immer hervorgehoben habe und wenn dies auch in der Praxis oft übersehen worden sei, so hätten Comenius, Rousseau, Basedow, Rochow u. a. doch immer wieder daran erinnert; es sei aber auch falsch, daß man, wie die Pestalozzianer behaupteten, vor Pestalozzi nur ein bloß leidendes Auffassen des Gegenstandes gekannt, so daß Pestalozzi die Anschauung zu einem thätigen Auffassen erhoben habe. Man hat, so fährt er fort, längst gewußt und gelehrt, „daß die Seelenkraft thätig sein muß, wenn das Anschauen der äußeren Objekte in ihr selbst Vorstellungen erzeugen und Erkenntnisvermögen bilden soll; einige (wie Guts Muts) haben die Stufenfolge für die Übung der Sinne im Anschauen (und zwar in der weitesten Bedeutung des Wortes) zur Übung der Kraft aufs vollständigste vorgezeichnet, andere (wie Wolke) haben die Anwendung auf mannigfaltige Gegenstände der Sinnenwelt gemacht;" man habe nur bisher mit der künstlichen Bildung der Anschauung nicht zu frühe angefangen, um nicht die natürliche Entwickelung dadurch zu hemmen, man habe nur im geeigneten Moment die natürliche Entwickelung unterstützt. Niemeyer wendet sich sodann gegen Pestalozzis drei Anfangspunkte aller Erkenntnis; „der Name eines Dinges kann durchaus keine wesentliche Beschaffenheit desselben genannt

werden, sondern ist lediglich eins der Mittel, Begriffe aufzubewahren und festzuhalten; wenn man aber von Schallkraft als einer Elementarkraft reden will, so muß man auch von Riechkraft, Schmeckkraft u. s. w. reden;" Raum und Zeit (Form und Zahl) sind wohl Anschauungsformen, aber nicht die einzig wesentlichen, allen Objekten zukommenden Eigenschaften, folglich die ersten natürlichen Übungs- und Stärkungsmittel der Geisteskraft, denn auch Farbe, Gewicht u. s. w. gehören hierher; „Anschauungen im allgemeinen Sinne entspringen aus Empfindungen, welche irgend ein Gegenstand in uns hervorbringt; so mannigfaltig die Empfindungen sind, welche durch Einwirkung der Objekte erzeugt werden, ebenso viel Anfangspunkte der Erkenntnis giebt es." „Wenn diese Bemerkungen begründet sind," fährt Niemeyer weiter fort, „so folgt, daß die Behauptung, daß es nur drei gleichnotwendige Anfangspunkte alles Erkennens giebt, weder psychologisch richtig noch pädagogisch brauchbar ist." Niemeyer kann sich mit dem einseitigen Formalismus und dem Glauben an die Allmacht der formalen Bildung nicht befreunden; es ist unzweifelhaft richtig, sagt er, daß „die intensive Bildung der Kraft einen weit höheren Wert hat als die bloß extensive, denn aus der so herrschenden Zerstreutheit der Aufmerksamkeit geht die Unsicherheit und Ungründlichkeit des Wissens hervor; aber es giebt doch auch eine einseitige Richtung der Kraft, wodurch sie zwar für gewisse Zwecke intensiv zu einem hohen Grad der Vollkommenheit gebracht, aber eben dadurch für andere Zwecke unbrauchbar wird." Die Behauptung, bei jeder einzelnen Übung der Kraft gewinne die Kraft überhaupt, weil sie nur eine sei, wird durch mannigfache Erfahrung widerlegt. Die Kraft eines jeden Menschen ist individuell, daher muß auch die Individualität ausgebildet werden; Niemeyer warnt also vor der Annahme einer formalen Bildung als solche und vor einseitiger Kraftbildung überhaupt. Er fürchtet, dies könne auch sehr leicht der Fall sein, wenn man in der Meinung, „Form und Zahl seien die Anfangspunkte alles Wissens, an ihnen intensiv geübte Kraft sei in der Folge zu allem nütze", ein zu großes Gewicht auf diese Übungen legt, zu viel Zeit an sie wendet und anderes gleich Wichtiges darüber versäumt. Er warnt ferner vor dem Mechanismus der Methode, der die Lehrart zum eisernen Joch mache, um jede Natur auf gleiche Weise einzuzwängen; denn derselbe hebe die freie Mitteilung des Lehrers an die Schüler und des Schülers an den Lehrer ganz auf. „Ein gewisser Mechanismus oder eine gewisse Form, ein gewisser regelmäßiger Gang muß jedem Unterricht, der nützen soll, zu Grunde liegen"; aber nach seiner Meinung gerät die Pestalozzische Methode hier ins Extrem, indem sie eine kleinliche Lückenlosigkeit und einen Mechanismus einführt, der auch den Ungebildeten zum Lehren geschickt macht, wenn er nur die Lehrbücher, die ihm als die heilige Urkunde seiner Lehrweise in die Hand gegeben sind, Zeile für Zeile vorsagt und nachsprechen läßt. Niemeyer weist darauf hin, daß die meisten Mütter dazu nicht befähigt seien und auch nicht die nötige Zeit hätten, auch richte sich erfahrungsgemäß die

Aufmerksamkeit des Kindes nicht zuerst auf den eigenen Körper, sondern nach außen; er findet aber die Idee, die diesem Bestreben zu Grunde liegt, sehr gut, denn die Mütter sollten allerdings die Kinder üben, alles, was sie umgiebt, genau anzuschauen und ihnen den richtigen Namen dafür geben und dazu sei allerdings eine Anleitung nach Pestalozzis Ideen, wenn auch in anderer Ausführung, sehr nötig. Den hohen Wert der Pestalozzischen Methode im Rechnen und in der Formenlehre erkennt Niemeyer freudig an; „die neue Methode knüpft das Kopfrechnen unmittelbar an die Anschauung und führt an diesem Faden den Unterricht auf alle möglichen Vorstellungen der Verhältnisse", und es ist dahin zu streben, daß dadurch „der mechanische Gang im Rechenunterricht, der sogar noch häufig mit den arabischen Ziffern anfängt, statt die Einheit und Vielheit an wirklichen Objekten anschaulich zu machen, verdrängt und das Rechnen zu einer eigentlichen Denkübung erhoben werden möge;" aber gegen einzelne Teile der Methode des Rechenunterrichts erhebt Niemeyer doch Einspruch, so gegen die unabsehbaren Reihen von Übungen u. dergl. Ebenso hoch schätzt Niemeyer die Pestalozzische Formenlehre; „ist diese Anschauungslehre gleich nicht selbst Geometrie, so kann sie doch als eine sehr gute Vorübung zur Geometrie betrachtet werden; aber die unendliche Wichtigkeit, welche Pestalozzi auf die Erfindung dieses Bildungsmittels im Quadrat setzt, und die ihn, wie viele seiner Freunde, zu fast unglaublichen Übertreibungen geführt hat, kann indes nicht zugestanden werden." Und so kommt schließlich Niemeyer zu dem Schluß: „Was ein so allgemeines Interesse erregt, wie die Pestalozzische Lehrart, muß notwendig, wie man auch über das Ganze denken mag, die Keime vieles Wahren und Nützlichen enthalten." Pestalozzis Bestrebungen verdienen daher nach seiner Ansicht die volle Beachtung; „in dem letzten halben Jahrhundert ist zwar vieles im Schulwesen besser geworden, aber es bleibt immer noch viel Verdienst übrig; die Prinzipien der neuen Methode haben an so viel bewährte, aber vergessene Grundsätze erinnert, und andere so kräftig zur Sprache gebracht, daß der Einfluß davon höchst wohlthätig werden kann, wenn man nur das Auge mehr auf den Geist als den Buchstaben richtet." Und nun hebt er die Hauptpunkte, auf welche sich die Reformbestrebungen zu richten haben, hervor; es sind: 1. die größere Beschränkung der Unterrichtsgegenstände in den Schulen; denn man ist auf dem Weg, zu vielerlei zu lehren und dadurch oberflächlich zu werden, wogegen die Pestalozzische Methode teils auf Einfachheit der Lehrmittel, teils auf Erschöpfung dessen, was gelehrt wird, dringt; 2. die größere Planmäßigkeit und Gründlichkeit bei der Behandlung aller Objekte des Unterrichts, denn jetzt herrscht noch vielfach Willkür und Planlosigkeit, während bei Pestalozzi alles ineinander greifen muß und von Willkür und Planlosigkeit daher keine Rede sein kann; eben dies ist der Fall mit der Gründlichkeit dessen, was gelehrt wird, die Pestalozzische Methode übertreibt, wie es mir scheint, diese Gründlichkeit und Lückenlosigkeit, sie lehrt im einzelnen zu viel, sie schöpft ohne Zweck und

Nutzen zu tief; aber sie begnügt sich doch nicht, wie so viele unserer gewöhnlichen Lehrer, mit Worten, duldet keine Unsicherheit" u. s. w.; 3. die Bestimmung der Grenzen unserer katechetisch-sokratischen Lehrart, besonders bei den sogenannten Verstandesübungen; „Pestalozzi erklärt sich in mehreren Stellen seiner Schriften mit einer Lebhaftigkeit gegen das in neuerer Zeit so sehr empfohlene Katechisieren, daß selbst manche seiner Freunde damit unzufrieden sind und bloß aus Unkunde des Besseren alles verwerfen; das mag wohl zum Teil der Fall sein, auch ist es vollkommen wahr, daß ja in seiner Methode selbst ein sokratischer Geist liegt, wenn er ihm gleich diesen Namen nicht giebt; indes dünkt mich doch, er habe hier sehr viel Wahres gesagt, das manche neuere Praktiker, die einen überschwenglichen Wert auf ihre katechetischen Unterhaltungen setzen, und manche Theoretiker, welche die Katechetik beinahe zu einer strengen Wissenschaft zu erheben suchten, ernstlich prüfen sollten; ich kenne den Wert der Katechetik und Sokratik als Weckung, Übung und Bildung des Verstandes wohl, aber je länger ich unsere Volksschulen beobachte und unsere meisten Lehrer, desto mehr finde ich begründet, was Pestalozzi sagt: „Das eigentliche Katechisieren, vorzüglich über abstrakte Begriffe, sei häufig nichts als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne; das Sokratisieren sei bei Kindern unmöglich, denen teils der Hintergrund der Vorkenntnisse, teils die äußeren Mittel der Sprachkenntnisse mangelten;" so ist es in der That in vielen Schulen und gedruckten Katechisationen; die Katechisationen sind gewöhnlich nur eine planmäßig entworfene Reihe von Fragen, wobei sich der Lehrer die Antworten, welche er für die treffendsten hält, vorher ausgedacht hat und den Schüler ängstlich auf dieselben hinführt, so daß er sie, und zwar mit denselben Worten, geben muß; „Verstandesübung muß der Zweck alles Unterrichts sein", sie ist ungleich wichtiger als eine Masse von Kenntnissen; aber man mag sich hüten, dies durch ein weitschweifiges Katechisieren über Dinge, die gesunde Sinne und gesunder Menschenverstand von selbst lehren, oder über für das kindliche Alter viel zu abstrakte Begriffe (Kraft, Tugend, Pflicht 2c.) erreichen zu suchen; 4. die Übung der Sprachfertigkeit, welche durch die Pestalozzische Methode besonders mehr als bisher gepflegt wird. Diese Kritik der Pestalozzischen Pädagogik ist scharf, in einzelnen Punkten zu scharf, aber sie ist sachlich; das Wertvolle der Pestalozzischen Pädagogik hat sich Niemeyer angeeignet, es mit seinen durch Studium und Erfahrung gewonnenen eigenen Ansichten verschmolzen, das Einseitige und Mangelhafte hat er ausgeschieden und hat der einseitigen Überschätzung der Verdienste Pestalozzis gegenüber in einem „Überblick über die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts" die Verdienste der Vorgänger Pestalozzis gebührend hervorgehoben. Er selbst hat die Errungenschaften der Pädagogen vor ihm und die seiner Zeitgenossen gewissenhaft studiert, geprüft und verarbeitet; seine „Grundsätze" bieten keine philosophisch begründete Theorie, stellen keine neuen und überraschenden Gesichtspunkte auf, aber sie stehen auf einem von der Wissen-

ſchaft der Zeit und von der Erfahrung gebildeten Boden und faſſen in der letzten Ausgabe von ſeiner Hand (8. Aufl. 1824) das pädagogiſche Wiſſen der Zeit zuſammen. In Einzelheiten, beſonders im Gebiete der ſpeziellen Methodik, ſind Niemeyers Anſichten allerdings von der Zeit heute überholt; ein wertvolles Werk ſind ſeine „Grundſätze“ aber immer noch und werden es auch immer bleiben.

Schwarz (1766—1837) erhielt in ſeinen theologiſchen und pädagogiſchen Studien durch die Kantſche Philoſophie eine feſte Baſis; der Geiſt dieſer Philoſophie und Herders Ideen zur Geſchichte der Philoſophie beeinflußten bei ihm die Auffaſſung der Erziehung als einen Entwickelungsprozeß und die Auffaſſung der Geſchichte der Erziehung als die Geſchichte der Erziehungsidee. Es iſt der Grundgedanke der Entwickelung, den Schwarz im Gange des Erziehens verfolgt; mit dieſem Gedanken verknüpft er den der harmoniſchen Allſeitigkeit. Dieſe Gedanken verſchmolz er mit ſeiner Auffaſſung des Chriſtentums, in dem nach ſeiner Anſicht die göttliche Kraft unſerer Bildung ruht; chriſtliche Civiliſation durch harmoniſche Entwickelung der natürlichen Anlagen iſt ſein Erziehungsprinzip. „Der Menſch iſt von der Natur der Freiheit übergeben, und dieſe entwickelt ſich in ſeinem Werden unter Menſchen; die äußeren Eindrücke verſchmelzen aber ſo mit ſeinem Innerſten, daß ſein Charakter mit ſeiner ganzen Beſchaffenheit als ein Produkt ſeines eigenen Innern in der Welt der Erſcheinungen auftritt; dieſes iſt die Macht der Erziehung und zugleich ihre Grenze. Ohne einen geordneten Einfluß entwickelt ſich die Kraft der Freiheit nicht ganz und nicht gleichförmig; nur in der Allſeitigkeit der Bildung iſt vollkommene Harmonie, in der Harmonie die wahre Freiheit, in dieſer Freiheit das Edle der Menſchheit. Das Edle in der Natur des Menſchen, das die Gottheit in ihr angelegt hat und entwickelt haben will, iſt der Punkt, in dem ſich alle Einwirkungen auf die Entwickelung des Menſchen, Erziehung und Unterricht, vereinigen müſſen, es iſt das Ziel aller Bildung; Erziehung und Unterricht ſind nur dann wahr, wenn ſie mit dieſer göttlichen Idee übereinſtimmen, denn nur in der Herausbildung des Göttlichen tritt der Menſch ſelbſt hervor. Je mehr die Bildung in ihren Gaben die eigenſte Kraft des Menſchen entwickelt, um deſto mehr humaniſiert ſie ihn; ſo wie ſich die Erziehung dieſem Ideale nähert, muß auch der Unterricht mehr und mehr ein formaler werden. So wird in dem Geiſte alles, was er durch die wahre Bildung erhält, zum Gefühle, zum Gedanken und zur Geſinnung, in dem Leibe zur Gewandheit und Geſundheit; die gute Erziehung vereinigt dieſes alles und entwickelt ſo die edle, vollendete Menſchheit, die überall in dem Individuum ein Ganzes iſt.“ Die Geſetze der menſchlichen Erziehung ſind daher in den Entwickelungsgeſetzen der menſchlichen Natur zu ſuchen, welche mit den Naturgeſetzen überhaupt übereinſtimmen. Die wahre Erziehung geht von der Natur des Menſchen aus, ſchließt ſich genau dem Gange ihrer Entwickelung an und ſucht die höhere, veredelte Natur in ihm herauszubilden; da jeder Menſch mit

seiner eigenen, von jeder anderen charakterisierten Anlage auf die Welt kommt, so muß sie dahin streben und zielen, daß das Allgemeine der Menschheit, das Göttliche in ihr, sich in der Natur des einzelnen Menschen auf das Vollkommenste individualisiert. Bildung zur Gottähnlichkeit auf dem Boden des Christentums ist der Zweck der Erziehung; sie leitet die Entwickelung, schließt sich ihr an, sie ist die Bewirkung der vollkommensten Bildung des Menschen, sie fängt mit seinem Werden an und beweiset ihre Vollendung, wenn der Gebildete durch Entwickelung seiner Kraft sein Urbild selbst gefunden hat. Die erste Entwickelung, besonders die in den drei ersten Lebensjahren, muß besonders beachtet werden; hat sie dadurch einen richtigen Gang erhalten, so braucht man sie bloß zu unterstützen. Je jünger der Mensch ist, desto mehr muß das Gefühl, je älter er wird, desto mehr der Verstand berücksichtigt werden, doch so, daß keine Seite vernachlässigt wird und beide zur Vernunft geführt werden; dabei muß dem Zögling immer die nötige Freiheit gelassen werden, damit er seine Kräfte immer freier, in eigener Thätigkeit gebrauche und dadurch in ihrer Zunahme erhöhe.

Unterrichten heißt, nach Schwarz, einer geistigen Kraft bei ihrem Hervortreten eine bestimmte Richtung geben; die Erziehung veranlaßt die Entwickelung aller Anlagen zur Bestimmung des Menschen überhaupt, der Unterricht bringt einzelne Anlagen zu einer bestimmten Entwickelung der Kraft und Aneignung eines gegebenen Stoffes. Der Unterricht hat daher eine doppelte Beziehung, die eine geht auf das Subjekt und ist die Hauptsache, die andere geht auf das Objekt; die erstere ist der erziehende Unterricht, dessen Zweck ein formaler ist, die andere ist der künstlerische und wissenschaftliche Unterricht, dessen Zweck ein materialer ist. Der erziehende Unterricht wirkt „einstimmig mit der ganzen Bildung und ist als ein besonderes Geschäft dem Allgemeinen der Erziehung sowohl ihrem Zweck als ihren Gesetzen ergeben". Da nun die wahre Methode der Natur folgt, also die Kraft in ihrer Entwickelung bildet, so beginnt sie mit dem formalen Zweck und läßt ihn allmählich in den materiellen übergehen; sie wird beiden Zwecken gerecht, wenn die wertvollsten Kenntnisse in der kürzesten Zeit und auf die geistbildendste Weise vom Schüler freithätig angeeignet werden. Die Art und Weise, wie der Unterricht nach den Gesetzen der Erziehung erteilt wird, nennen wir Methode; die wahre Methode ist erzeugend. Die bestimmte Art und Weise, wie der Lehrer in seinem Unterricht verfährt, heißt die Lehrform. Die entwickelnde Lehrform, die Katechisierkunst, findet besonders bei den Lehrgegenständen Anwendung, wo Begriffe rein aus der Seele entwickelt werden, also bei mathematischen, grammatischen und manchen religiösen und sittlichen Lehren, während die andern mehr oder weniger historisch mitgeteilt (vorgetragen) werden; die Katechisationen passen am meisten für das Alter, wo sich die Reflexion entwickelt, also für die Oberstufe und können analytisch oder synthetisch zu Werke gehen, doch läßt sich beides nie ganz trennen. Von der Anschauung muß immer ausgegangen werden.

In der Mathematik beginne man daher mit der Geometrie als dem Anschaulicheren; sie baut sich auf die Formen- und Größenlehre auf. Der Unterricht in der Sprache hat drei Stadien: Auffassen, Reflexion (Grammatik) und Darstellen (Stilistik). In der Geschichte beginne man mit einzelnen Begebenheiten, dann biete man die Völkergeschichte in einzelnen Ganzen und endlich die Weltgeschichte als Entwickelung der Menschheit dar. Die Religion ist das Höchste aller Bildung; der Religionsunterricht soll die religiösen Begriffe entwickeln, aber auch zugleich das Gefühl der Verehrung erregen und so die Vernunft zur höchsten Idee erheben. Schwarz faßt also die Erziehung als eine einheitliche Thätigkeit, als Mittel zur fortschreitenden Bewegung der Menschheit zum Ziele der Vollendung, zur Darstellung nach der göttlichen Idee auf; der Unterricht ist ein Hauptfaktor der Erziehung als Gesamtthätigkeit, steht also in deren Dienst.

Die Erziehung durch andere läuft in Selbsterziehung aus; die Gedanken von der Selbsterziehung bilden den Inhalt des letzten pädagogischen Werkes von Schwarz, „Das Leben in seiner Blüte". „Der einzelne Mensch gehört zugleich der Erde und dem Himmel, sich selbst und der Welt und in beiden Gott an; und hierzu soll er erzogen werden. Seine Bildung soll sich daher mit der Bildung der andern Menschen zum Ganzen vereinigen. Die ganze Vorwelt möge auf denjenigen, der jetzt auflebt, so glücklich einwirken, daß durch ihn nach seinem Anteile eine bessere Nachwelt entstehe. Das Kind entsproßt aus seiner Familie, diese aus der Nation, diese aus der Menschheit; in diesem Ganzen gleichsam rückwärts soll der junge Mensch durch die Familie für die Nation erzogen und durch diese für die Menschheit gebildet werden, jedoch so, daß sich hierin eben sein Ideal zur eigenen Herrlichkeit entwickele. Das Edle in der Natur des Menschen, was die Gottheit in dem Kinde hat und entwickelt haben will, ist der Vereinigungspunkt und das Ziel aller Bildung. Unterricht und Erziehung sind nur dann wahr, wenn sie mit dieser göttlichen Idee zusammenstimmen."

Schon frühe war Schwarz mit Pestalozzis Schriften bekannt geworden und schreibt darüber: „Pestalozzi hat eine neue Bahn gebrochen, er will durch Übung der Kraft in kleinem Kreise, an wenigen Objekten, von früher Jugend auf, in jedem Stande den Menschen zu seinem Besten, zu seinem göttlichen Berufe hinführen; jeder soll zu seiner Selbstkraft erwachen und durch das wahrhafte Selbstgefühl zur edelsten Anwendung derselben gelangen; keines unserer bisherigen, sowohl theoretischen als praktischen Erziehungssysteme hat diesen Gedanken so rein und klar gefaßt; wenn der Pestalozzianismus vergessen ist, so wird Pestalozzi selbst und seine Idee der Menschenbildung nur desto mehr in der Wirksamkeit und in der Anwendung glänzen." Die Pestalozzische Methode, sagt Schwarz in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift: „Freimütige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen" (1822), „wollte den Menschen ganz sich selbst geben; das Kind sollte vom frühesten an in den Mittelpunkt seiner Kraft und Thätigkeit ver-

setzt werden, damit es sich einmal in der Welt selbst helfen lerne. Pestalozzi trug die Erziehungsidee in dieser Form in sich, das Großartige, welches sich in derselben bewegte und welches er darzustellen versuchte, deutete sich in diesem und jenem einzeln an, er war, wie billig, davon begeistert, seine Schüler aber hielten sich zu sehr an die Form, als daß sie die Ahnung, zu welcher sie durch den genialen Meister ebenfalls begeistert wurden, in deutliche Erkenntnisse erhoben hätten. Verfasser dieses hat selbst über die Methode geschrieben (Pestalozzis Methode und ihre Anwendung in den Volksschulen 1802), hat sie in Dorf- und Stadtschulen eingeführt, als akademischer Lehrer bekannt gemacht, auch nachmals die Anstalt in Iferten zweimal besucht und schätzt sich glücklich, den Vater Pestalozzi als einen der geistvollsten, ehrwürdigsten Bildner der Menschheit persönlich kennen gelernt zu haben. Deshalb bedauert er es, daß jetzt zu sehr eingetroffen ist, was er vorausgesagt hat, daß auf anfängliche Überschätzung ein ebenso verwerfliches Zurücksetzen dieser Methode erfolge; doch wird allmählich die ruhige Würdigung bei dem noch jetzt bemerkbaren Hin- und Herschwanken sie in den Schulen auf die beste Art nützlich machen. Die Auswahl der Lehrgegenstände wie auch die Lehrart nebst der Behandlung der Jugend wird seit der Pestalozzischen Lehre nach Grundsätzen, welche in der Natur der Menschen und in der Entwickelung der Jugend liegen, betrachtet uud ausgeübt. Es war hierzu nötig, daß man den Zusammenhang des Lehrers mit dem ganzen Bildungsgeschäfte tiefer erforschte, als es vorher geschehen. Der Verfasser dieses hat versucht, dieses in seiner „Erziehungslehre“ (4 Bde. 1802—1806) und in seinem „Kompendium der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft“ (1817) (Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts) auszuführen.“

Dinter (1760—1831) hat als Hauslehrer, Pfarrer, Vorsteher und Lehrer dreier Landschulen, Rektor einer sechsklassigen Elementarschule und Direktor des Seminars in Dresden und zuletzt als Schulrat in Königsberg reiche pädagogische Erfahrungen gesammelt, auf welche er seine pädagogische Theorie aufbaute, die er in den „Vorzüglichsten Regeln der Pädagogik, Methodik und Schulmeisterklugheit“ niederlegte. Er richtete sein Augenmerk einerseits auf die Schriften der Philanthropen, die ihn zur Volkserziehung anregten; „lehret den künftigen Bauer denken und entfesselt ihn von der Anhänglichkeit an das Alte, so wird er die gebildete Kraft auch in den Geschäften anwenden, wo es auf Broterwerb ankommt.“ Das war sein Grundsatz. Große Förderung in seinem pädagogischen Denken und Thun empfing er aber anderseits von Pestalozzi; „ich nahm,“ sagt er, „Pestalozzis Bücher anfangs nach Buchstaben und Form, ohne den Geist und den Zweck zu durchschauen, nach einigen Jahren aber drang ich fortstudierend in den Geist des Mannes ein, nahm nie seine Weitschweifigkeit an, sondern den Glauben: „Pestalozzi ist ein König der Unterklassen, Sokrates König der Oberklassen.“

Der Zweck der Erziehung ist nach Dinter, dem Menschen zu seiner Bestimmung zu verhelfen; zweckmäßig ist sie nur dann, wenn sie

eine harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen bewirkt. Da der Wert des Menschen hauptsächlich auf seiner sittlichen Güte beruht, so ist deren Bewirkung der letzte und höchste, aber nicht der einzige Zweck der Erziehung. Der spezielle Zweck des Unterrichts ist Aufklärung, Schärfung des Verstandes und Mitteilung der Kenntnisse, welche dem Menschen das Recht- und Gutsein erleichtern, die ihn gesund, brauchbar und zufrieden machen können. Die systematischen Anschauungsübungen Pestalozzis wußte Dinter wohl zu würdigen, „doch hüte man sich," sagt er, „vor Einseitigkeit und Übertreibung, die von dem System der Anschauungen alles Heil erwartet, die das Mittel für den Zweck ansieht, die durch absolute Lückenlosigkeit Lehrer und Schüler zu Maschinen macht; man vergesse über der formalen Bildung die materiale nicht. Besonders eiferte Dinter gegen diejenigen Anhänger Pestalozzis, die die Methode desselben „dem Buchstaben und nicht dem Geiste nach" trieben, und gegen die „Pestalozzianismusmechanisierer", welche vor lauter Lückenlosigkeit nicht einen Schritt vorwärts kamen, die über dem Grundlegen das Bauen vergaßen und in ihren Sprachübungen das inhaltsleere und sinnlose Nachsprechen, das Maulbrauchen, das Pestalozzi verbannen wollte, mehr als je förderten. In der praktischen Ausführung ist allerdings auch Dinter dem einseitigen Formalismus nicht ganz entgangen, denn die Denk- und Sprachübungen, die er in der Mittelklasse ja bis in die Oberklasse hinein in besonderen Stunden weiterführte, hatten vorzugsweise formale Zwecke, die Bildung der Sinne, des Sprechens und des Denkens im Auge; anderseits will er aber durch die Denkübungen die Pflege des Gedächtnisses, wie das bei den Philanthropen und ihren Anhängern im Gegensatz zu dem herrschenden „Gedächtniskram" geschah, nicht vernachlässigt haben, sondern er sieht ein gutes Gedächtnis als notwendige Bedingung für das Denken an und will auch das verständnisvolle Auswendiglernen gepflegt haben. Auch in den einzelnen Lehrgegenständen sucht er die Bestrebungen des Philanthropinismus und des Pestalozzianismus in naturgemäßer Weise zur Geltung zu bringen und formale und materielle Bildung zu vereinigen; Dinters pädagogische Schriften boten die wirklich reifen Früchte, welche die Methodik hervorgebracht hatte, den Lehrern dar, und befähigten so die noch meist ungenügend vorgebildeten Lehrer seiner Zeit, das wirklich Gute in die Volksschule einzuführen.

Einen entschiedenen Fortschritt erhielten durch Dinter die Katechese und der Religionsunterricht; er selbst war ein Meister in der Auswahl, Anordnung, Auseinanderlegung und Behandlung des Stoffs. Seine Katechesen sind nicht kalte und nüchterne Denkübungen, sondern sie schließen sich überall an ein Bibel- oder Katechismuswort an und suchen, nachdem die religiöse Erkenntnis erlangt ist, auch aufs Gemüt zu wirken und den Willen für das Wahre, Schöne und Gute zu begeistern. Seine „Vorzüglichsten Regeln der Katechetik" (1801) bieten in gedrängter klarer Darstellung die nötigsten Regeln und Grundsätze des katechetischen Lehrverfahrens. In der Zeit der Aufklärung forderte man auch für

den Religionsunterricht, daß er ſeine Begriffe aus anſchaulichen Vorſtellungen, nämlich denjenigen der bibliſchen Geſchichten, entwickele und führte infolgedeſſen das ſogenannte ſokratiſche, das fragend-entwickelnde Element in die Katecheſe (kirchlichen Religionsunterricht, Katechismusunterricht) ein; dieſe Lehrform wurde von jetzt an für die Katecheſe, die als ſolche nicht mehr auf den Religionsunterricht beſchränkt blieb, charakteriſtiſch, was früher nicht der Fall war. Für die Einführung der katechetiſch-ſokratiſchen Lehrweiſe ſind beſonders die Philanthropen thätig geweſen; der Altmeiſter der Katechetik als didaktiſche Disziplin aber iſt Dinter. „Katechiſieren heißt Anfänger und Unwiſſende durch Frage und Antwort unterrichten;“ er ging dabei von dem Grundſatze aus: „Was der Lernende ſelbſt finden kann, das ſoll man ihm nicht geben.“ „Haſt du einen Gegenſtand gewählt, über den du katechiſieren willſt, ſo denke dir zuvörderſt einen beſtimmten Zweck, den du bei den Kindern erreichen willſt; ſodann ſammle die Wahrheiten, Beweiſe, Erläuterungen u. ſ. w. und ordne ſie in Haupt- und Nebengedanken, verbinde und ordne die einzelnen Sätze ſo, wie du glaubſt, daß einer den anderen am beſten begründet, vorbereitet, gleichſam von ſelbſt herbeiführt.“ Eingehend behandelt Dinter die Eigenſchaften der Frage, der Definition u. ſ. w., da ſie von großer Wichtigkeit für die Katecheſe ſind, und dann die einzelnen Arten der Katecheſe, die zergliedernde, ſokratiſche und examinierende. Man verſtand unter Katecheſe namentlich das Erläutern, Einüben und Abhören des Katechismustextes mittelſt der fragenden Lehrform; es war die Aufgabe des Katecheten, die Definitionen und ihre Beweiſe durch fragendes Zergliedern verſtändlich zu machen, was Dinter zergliedernde Katecheſe nennt. Ferner ſuchte man Religionslehren aus Vorſtellungen und Kenntniſſen zu entwickeln, die der Schüler ſchon hatte, was man die ſokratiſche Katecheſe nannte, obgleich der Name nicht zutreffend war; denn Sokrates hatte bei ſeinem philoſophiſchen Lehrgeſpräch nur ſcharfe Begriffsbeſtimmungen der Worte im Auge, um die Sophiſtereien zu bekämpfen und durch genaue Unterſcheidung der Begriffe das Weſen der Dinge nachzuweiſen. Die Lehrweiſe des Sokrates hatte eine negative und eine poſitive Seite; mittelſt der erſteren wollte er den Schüler zur Erkenntnis der Unzulänglichkeit ſeines eigenen Wiſſens bringen, mittelſt der poſitiven wollte er durch Fragen aus ſeinem Geiſte herausheben, was er ſchon ſelbſt in ſich trägt, durch Zergliederung ſeiner Vorſtellungen ihm zur Erkenntnis der Wahrheit verhelfen, die er unbewußt ſchon hat; er ſuchte aus den Vorſtellungsmaſſen, die der Schüler ſchon beſitzt, die Erkenntnis des Allgemeinen, des Begriffs, zu gewinnen. Dazu ſtanden Sokrates der Weg der Induktion und der Deduktion offen, und beide hat er benutzt; aus Beiſpielen aus dem praktiſchen Leben oder durch Schlußreihen gewinnt er die Bedeutung eines Wortes, die Definition eines Begriffs oder ſtellt die Richtigkeit eines Satzes feſt. In ſeinem Lehrgeſpräch benutzt er die Wahlfrage, die auf ja und nein geſtellt iſt, alſo nicht die entwickelnde Frage; die Belehrung geht durch den Vortrag des Lehrers vor ſich, die Erkenntnis

wird nicht aus dem Schüler herausgelockt, der Lehrer giebt sie, und der Schüler erkennt sie als wahr an oder verwirft sie. Die sokratische Lehrform, abgesehen von der falschen Voraussetzung der eingeborenen Ideen, setzte nicht bloß eine große Summe von Kenntnissen voraus, sondern machte auch an die Denkfähigkeit des Schülers große Ansprüche; sie war daher in der Schule nur brauchbar, wenn sie eine entsprechende Umgestaltung erfuhr. Diese Umgestaltung der ursprünglichen sokratischen Lehrweise wurde durch die Aufklärer vorgenommen, welche durch sie den Verstand bilden und die Wissenschaften dem Volke zugänglich machen wollten, um dadurch den Aberglauben zu verdrängen. Der Theologe Mosheim stellte eine Theorie der Katechetik auf und gab dadurch den Anstoß zur Entwickelung der Katechese als Kunstlehre; er wollte „die jungen Leute zu einer vernünftigen Wissenschaft anführen, sie durch ein bedeutsames und weises Fragen ausforschen und damit so lange anhalten, bis unvermerkt ihre unvollkommenen und mangelhaften Begriffe gebessert wären". Die Philanthropen ergriffen in ihrem Drange nach Aufklärung, nach einseitiger Verstandesbildung diese Lehrform mit Freuden und wandten sie nicht nur bei der Unterweisung von jungen Leuten, sondern auch bei Kindern an; so sagt Bahrdt: „Der Sokratiker drängt nichts auf, schon das Kind von fünf Jahren muß selbst denken, selbst folgern, selbst erfinden; dabei darf der Lehrer nur solche Data zum Ausgangspunkte seiner Entwickelung nehmen, welche schon in der Seele des Kindes liegen, die es bereits aus der Außenwelt in sich aufgenommen hat; die Summe derselben muß der Lehrer erforschen, dann kann er aus ihnen alles entwickeln." Eine Menge von katechetischen Schriften erschien, unter denen diejenigen von Dolz als mustergiltig angesehen wurden; sie alle galten nur der katechetischen Lehrweise in der Religion. Pestalozzi sagt in „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt": „Das ursprüngliche Katechisieren war keine eigentliche Verstandesübung, es ist eine bloße Wortanalytik verwirrt vorliegender Sätze und hat in soweit als Vorbereitungsgeschäft zur allmählichen Klarmachung der Begriffe das Verdienst, daß es die getrennten Wörter und Sätze dem Kinde unverwirrt zur festeren Anschauung einzeln vor Augen legt; das Sokratisieren hingegen ist erst in unseren Tagen mit diesem Katechisieren, das sich ursprünglich bloß auf religiöse Gegenstände bezog, vermischt worden." Krüsi, so sagt Pestalozzi weiter, wandte die zergliedernde Katechese im Unterrichte an der Hand der biblischen Historie von Hübner, in welchen die beigefügten Fragen den schon im Buche stehenden Antworten angepaßt waren, so daß also in dem Katechisieren keine wirkliche Verstandesübung lag, an; den meisten Schülern wurde dadurch der Inhalt geläufig. „Aber nachher sollte Krüsi wirklich in das damalige Zeit- und Modegeschäft der Vermischung der beschränkten Wortanalytik, die man Katechisieren heißt, mit dem Sokratisieren, das eine höhere Behandlung des Gegenstandes anspricht, hineingehen;" aber das ging nicht, denn der ungebildete, oberflächliche Mensch ergründet die Tiefen nicht, aus denen Sokrates Geist und Wahrheit herausschöpfte, es mangelte

ihm an dem Fundamente des Fragens und den Kindern an einem Hintergrunde zu Antworten. „Krüsi fühlte indessen den Unterschied dieser so ungleichen Geschäfte noch nicht heiter; er wußte noch nicht, daß das eigentliche Katechisieren und vorzüglich das Katechisieren über abstrakte Begriffe außer den Sonderungsvorteilen der Worte und dem Takt in den analytischen Formen, den es vorbereitet, an sich selbst nichts ist, als ein papageiartiges Nachsprechen unverstandener Töne, das Sokratisieren aber wesentlich für Kinder, denen der Hintergrund der Vorkenntnisse und das äußerliche Mittel der Sprachkenntnisse mangelte, unmöglich ist." Krüsi wähnte, „ein jeder guter Schulmeister müsse im stande sein, über alle Arten von religiösen und moralischen Begriffen durch Fragen richtige und bestimmte Antworten aus den Kindern herauszulocken;" er merkte nicht, „daß selbst der Habicht und der Adler den Vögeln keine Eier aus den Nestern nehmen, wenn diese noch keine hinein gelegt haben." Pestalozzi forderte dieser Verirrung der Katechese durch zu frühzeitige und falsche Anwendung der Sokratik, welche „das Urteil der Kinder über irgend einen Gegenstand vor der Zeit scheinreif macht", gegenüber, daß das Urteil der Kinder so lange als möglich zurückgehalten werde, „bis sie jeden Gegenstand, über den sie sich äußern sollten, von allen Seiten und unter vielen Umständen ins Auge gefaßt und mit den Worten, die das Wesen und die Eigenschaften derselben bezeichnen, unbedingt bekannt seien". „Das dunkle Gefühl," sagt Tobler über seine Lehrweise bei Pestalozzi, „brachte mich frühe schon zu Versuchen, meine jüngeren Zöglinge mit Anschauungsvorstellungen zu unterhalten, die größeren aber durch Sokratisieren zu deutlichen Begriffen zu erheben." Gegen das wörtliche Abfragen dessen, was im Buche steht, und das zu frühzeitige und falsche Anwenden der sokratischen Lehrform, wie es zu seiner Jugendzeit besonders Mode war, wandte sich Pestalozzi und nicht gegen das Sokratisieren an sich, auch nicht gegen die zergliedernde Katechese. Mit Recht sagt Dinter: „Pestalozzi ist König der Unterklassen, Sokrates König der Oberklassen," vorausgesetzt, daß man auch in den Oberklassen nur entwickelt, wofür das Fundament in Form von anschaulichen Vorstellungen im Geiste vorhanden ist. „Durch zweckmäßige Fragen den Schüler so zu leiten, daß er das, was man ihm geben will, von selbst finde, ist die sokratische Kunst, und diese Art zu unterrichten ist die sokratische Methode," sagt Dinter; dabei kommt es ihm auf drei Punkte an: Man gehe von dem aus, was den Kindern schon auf irgend eine Weise bekannt geworden ist, man ordne das Bekannte so, daß dasjenige, was man ihm geben will, von selbst als Ergebnis daraus hervorgeht, und das Mittel, den Schüler zum Auffinden der Erkenntnis anzuleiten, ist die Frage. Das Ablocken einer neuen Erkenntnis aus dem schon Bekannten, aus dem Vorrat von Anschauungen, Erfahrungen, Begriffen, in der Weise, daß dem Kinde nichts gegeben wird, sondern daß es alles selbst finde, was man darzustellen wünscht, ist also bei Dinter die Hauptaufgabe des Sokratikers; er will nichts ablocken, wozu dem Kinde die vorbereitenden

Data fehlen; „daß der Tag 86400 Sekunden hat, kann nur dann abgelockt werden, wenn das Kind schon weiß, daß der Tag 24 Stunden, die Stunde 60 Minuten und die Minute 60 Sekunden hat.“ Je unentwickelter das kindliche Geistesleben, je enger der Vorstellungskreis des Kindes ist, desto schwerer ist es, aus demselben selbständige Urteile, Begriffe und allgemeine Sätze herauszulocken; je mehr sich der Gedankenkreis erweitert, desto leichter wird dies und desto mehr kann die sokratische Lehrform zur Anwendung kommen. Auf der Unter- und Mittelstufe müssen dem Kinde eine Mannigfaltigkeit von Anschauungen und Vorstellungen zugeführt werden, es muß im Aufmerken, Sprechen, Vergleichen, Abstrahieren und Schließen geübt werden, bevor auf der Oberstufe die sokratische Lehrform zur vollen Anwendung kommen kann; denn „der Lehrer, der etwas ablocken will, fordert vom Kinde, daß es auf gegenwärtige Anschauungen und Erfahrungen merken, an vergangene sich erinnern, Ähnlichkeiten auffassen, vom Untergeordneten zum Allgemeinen aufsteigen, aus Prämissen folgern, von Ursachen auf ihre Wirkungen und von Wirkungen auf ihre Ursachen schließen soll“. Begriffsdefinitionen will Dinter durch Vergleichung verschiedener Dinge miteinander, Absonderung der unwesentlichen und Zusammenfassung der wesentlichen Merkmale gewinnen, z. B. aus der Vergleichung von Hund und Kuh den Begriff Säugetier; oft aber läßt er die Begriffsdefinition an einem Beispiel gewinnen und läßt dann noch Beispiele hinzu suchen. Allgemeine Sätze und die Wahrheit eines Urteils leitet Dinter aus Erfahrungsbeispielen ab (Induktion) oder giebt Gründe an (Deduktion); z. B.: 1. Gott hat einer unzähligen Menge von Geschöpfen Dasein und Kraft gegeben, dazu mußte er unumschränkte Kraft besitzen, er ist allmächtig; 2. Gott ist allweise, weise Menschen wenden zur Erreichung sittlich guter Absichten die passendsten Mittel an, Gott hat bei allen seinen Werken so gehandelt, er ist allweise. Als Quellen der Induktionen benutzt Dinter: Erfahrungen, welche die Kinder gemacht haben oder eigens für den betreffenden Zweck z. B. auf einem Spaziergange machen; Erzählungen, aus denen gewöhnlich moralische Lehren abgeleitet werden; Beispiele, welche vorzüglich zur Ablockung und Erläuterung der Definitionen dienen und nur von Dingen hergenommen werden dürfen, welche das Kind bereits kennt (Vögel, — Taube, Lerche 2c.); Instanzen, durch welche „die Beschaffenheit eines dem Kinde noch nicht hinlänglich bekannten Gegenstandes durch die ähnliche Beschaffenheit eines anderen ihm schon bekannten“ erläutert wird (z. B. Erläuterung der Einrichtung der bürgerlichen Gesellschaft mit ihren Gesetzen durch die Einrichtungen der Schule und die Schulgesetze). Als Quellen der Deduktion benutzt Dinter: Gründe, d. h. regelrechte Beweise mittelst des Schlußverfahrens, bei denen man mit bekannten Wahrheiten beginnt und auf dem kürzesten Wege zum Schlußsatz gelangt, den die Kinder selbst finden müssen; sittliches Gefühl oder vielmehr sittliche Grundsätze, die sich das Kind schon erworben hat und aus denen „die Gesetzmäßigkeit oder Gesetzwidrigkeit einer Handlung“ sich beurteilen läßt; Sprachgebrauch,

d. h. Umschreibung eines Ausdrucks mit Hilfe eines dem täglichen Leben entnommenen Beispieles; Sprichwörter, welche dazu dienen, Unterredungen über die in ihnen empfohlenen Tugenden oder getadelten Fehler einzuleiten oder gefundene Wahrheiten als allgemein anzuerkennen oder dem Gedächtnisse tiefer einzuprägen und mit denen man, nachdem man ihre Wahrheit, Halbwahrheit oder Falschheit festgestellt hat, nur zeigen kann, daß man häufig so urteile; biblische Sprüche und vorher festgesetzte Begriffe. Wir sehen, daß Dinter schon von der strengen Entwickelung einer Wahrheit in einzelnen Fällen abgeht, denn einerseits lassen sich sittliches Gefühl, Sprachgebrauch, Sprichwörter, biblische Sprüche und vorher festgesetzte Begriffe doch nicht als sichere Deduktionsquellen bezeichnen, da sie selbst wieder des Nachweises ihrer Wahrheit bedürfen und also nur die ausgesprochene Behauptung verdeutlichen, anderseits aber lassen sich dogmatische Lehren (Dreieinigkeit, Teufel, Engel) gar nicht ableiten. Dinter versteht also unter dem Sokratisieren nicht nur ein Herausholen von Gedanken aus dem Geiste des Kindes, sondern auch ein tieferes Eingehen auf den Inhalt eines gegebenen Spruches u. dergl. in der Art, daß die Erläuterung und Erfassung des Inhalts durch entwickelnde Fragen herbeigeführt werden. Aber gegen die frühere übliche Praxis in der Katechese bedeutete die Sokratik einen bedeutenden Fortschritt; sie kehrt das seitherige Verfahren geradezu um. Während dieses zuerst das zu definierende Wort, dann die Definition gab und dann die einzelnen Bestandteile derselben erläuterte, sammelt die sokratische Katechese die einzelnen Merkmale eines Begriffs, stellt sie zusammen und gewinnt so die Definition; während nach der alten Katechese dem Schüler ein allgemeiner Satz gegeben, dann die einzelnen Ausdrücke erklärt und der Beweissatz hinzugefügt wurde, fängt die sokratische Katechese mit dem Beweissatze an, läßt den Zögling selbst daraus Folgerungen ziehen, findet dadurch am Schlusse die zu lehrende Erkenntnis und giebt ihr nun einen bestimmten Ausdruck (z. B. Summe der ∠ im Dreieck = 2 R, Erläuterung der Ausdrücke Summe und 2 R, Anschreiben des Beweises an die Tafel und Auswendiglernen desselben; wie groß ist die Summe der ∠ im Dreieck? Hilfslinien, Untersuchung, Satz). Die alte Katechese „zeigt ihrem Zöglinge das fertige Wohnhaus, sagt ihm die Bestimmung des Ganzen, macht ihn auf die einzelnen Teile und ihre zweckmäßige Einrichtung aufmerksam, lehrt ihn das Haus kennen, das andere gebaut haben; der Sokratiker führt den seinen auf die leere Stelle, überlegt mit ihm, wie sie zu benutzen, anzubauen sei, schafft mit ihm gemeinschaftlich die Stoffe an und läßt ihn unter seiner Aufsicht das Werk aufführen, — er lernt ihn Häuser bauen". Dinter hat aber die Sokratik seinem Zweck entsprechend umgeändert, er will wohl auch Begriffsbestimmungen und allgemeine Sätze erzielen, hat aber statt der Alternativfrage sehr häufig die Entwickelungsfrage; er benutzt wohl die Erfahrungen des Schülers, die im früheren Unterricht gewonnenen Erkenntnisse, Beispiele und Geschichten, um aus ihnen Begriffe und Sätze zu gewinnen, er giebt selbst fertige Wahrheiten in

Form des Textes, erläutert sie und führt sie mittelst der Sokratik weiter aus, aber er ist weit davon entfernt, alles aus dem Geiste des Kindes herauslocken zu wollen. Dinter wendet wohl häufig die Entwickelungsfrage in der Katechese an, hat sie aber nicht zur Charakteristik derselben verwandt; „Katechisieren heißt, Anfänger und Unwissende durch Frage und Antwort unterrichten". Bald sah man aber von dem Prinzip der Entwickelung in der Katechese ganz ab und nannte Katechese jeden Unterricht, der durch Frage und Antwort geschah; dadurch und durch zu künstliche Gestaltung im einzelnen, besonders im dogmatischen Religionsunterricht, das in der That nichts ist, als ein papageiartiges Nachsprechen von Wörtern oder auswendig gelernter Katechismusdefinitionen, geriet die Katechese wieder nach Dinter auf Abwege. Wenn aber Pestalozzi der Katechese die Vorwürfe macht: „Das Kind ist bei allen Katechisationen teils durch die Schranken des bestimmten Begriffs, über welchen katechisiert wird, teils durch die Form, in welcher katechisiert wird, und endlich noch gar durch die Schranken des Erkenntniskreises des Lehrers, und was noch mehr ist, durch die Schranken der ängstlichen Sorgfalt, daß er nicht aus seinem Kunstgeleise gebracht werde, gebunden", so treffen diese die Katechese als solche nicht; denn es sind Mängel, die einesteils in der Natur der Sache liegen und bei jeder Lehrform sich finden, andernteils aber solche, wie der letztgenannte, welche vom guten Lehrer vermieden werden können. Mit der Anwendung der sokratischen Katechese in anderen Lehrfächern löste sie sich bald in die heuristische Lehrform auf, welche Pestalozzi angebahnt hatte.

Denzel (1773—1838) hatte sich neben den humanistischen und theologischen auch mit mathematischen und philosophischen Studien beschäftigt und besuchte als Pfarrer in der Nähe von Schaffhausen Pestalozzi in Burgdorf; er war mit offenem Auge zu dem berühmten Schulreformator gekommen und ging als begeisterter Schüler desselben, der die Lehre des Meisters selbständig verarbeitete, von demselben fort. Er ließ gleich von Anfang den Geist der Pestalozzischen Pädagogik auf sich wirken und kümmerte sich nicht um die Formen, welche ihn verhüllten; er belehrte sich daher auch aus den Schriften anderer Pädagogen seiner Zeit, aus Schwarz, Graser, Niemeyer u. a., und verarbeitete alles selbständig in sich. Mit der Tiefe des Gemütes verband sich bei ihm ein klarer Verstand und ein energischer Wille, der sich in der konsequenten Durchführung des mit Interesse Erfaßten und klar Erkannten offenbarte. Was er als richtig erkannt hatte, das erprobte er in der Schule trotz des Widerstandes des alten Schulmeisters, besuchte den Lehrkursus, welchen der Pestalozzianer K. A. Zeller 1809 in Heilbronn abhielt, gab dann selbst einen Lehrkursus und veröffentlichte auch seine Ansichten in den „Schulblättern" und in den „Kurzen Sätzen für den ersten zusammenhängenden Religionsunterricht in Schulen". Wie Zellers Lehrkurs, so erregte auch Denzels Thätigkeit in der Schule und seine schriftstellerische Thätigkeit Aufsehen man fürchtete für den wahren Glauben und klagte, man wolle eine neue Lehre in die Schulen

einführen. Da das pädagogische Interesse bald bei Denzel das überwiegende war, so nahm er 1811 die Direktorstelle an dem ersten württembergischen evangelischen Lehrerseminar in Eßlingen an, wobei er auch noch Pfarrer und Schulinspektor über sämtliche Volksschulen der Stadt Eßlingen war. Unter den schwierigsten Verhältnissen trat er in sein Amt ein; er gab sich alle erdenkliche Mühe, die Zöglinge durch einen klaren, eingehenden Unterricht in Religion und Pädagogik zu fördern; „allseitig gebildet und Meister eines jeden Unterrichtsgegenstandes wußte er, mit seltener Einsicht in den Entwickelungsgang der menschlichen Anlagen, den Stoff des Unterrichtes so zu ordnen und dem Geiste der Schüler so klar und lichtvoll nahe zu bringen, daß er auch von dem Schwächsten verstanden werden mußte, und damit verband er die in hohem Grade ihm eigentümliche Kunst, seine Schüler in der zweckmäßigsten Art und Weise, wie das Gelernte anderen mitzuteilen sei, bekannt zu machen", so urteilt ein langjähriger Kollege von Denzel über dessen Lehrthätigkeit. Eine im Jahre 1814 veröffentlichte Schrift: „Einleitung in die Elementar-Schulkunde und -Schulpraxis" veranlaßte 1816 seine Berufung zur Leitung eines methodischen Kursus für Lehrer nach Idstein in Nassau; eine Frucht dieser Thätigkeit war die Schrift: „Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus" (1817), welcher in demselben Jahre der erste Theil seines Hauptwerkes: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer" folgte, dessen letzter Teil 1835 erschien. In all diesen Schriften zeigt sich, daß Denzel mit dem Inhalt der bedeutendsten Werke über allgemeine und spezielle Pädagogik genau bekannt war, alle nur denkbaren Probleme der Erziehungs- und Unterrichtslehre historisch und systematisch erfaßt und sich dabei von allen Einseitigkeiten frei gehalten hatte. Nach seiner Rückkehr nach Eßlingen (1817) arbeitete er in seinem früheren Amte bis zu seinem Tode (1838).

Denzels Bestrebungen bezogen sich teils auf die Lehrerbildung, teils auf die Volksbildung, welcher die erstere dienen sollte; er war der Meinung, daß eine Verbesserung der häuslichen Erziehung nur durch die Volksschule und eine Verbesserung dieser nur durch eine Hebung der Lehrerbildung erfolgen könne. In Bezug auf die Lehrerbildung fiel ihm die Aufgabe zu, die Seminarbildung einerseits gegen die herrschenden Vorurteile zu verteidigen, deren Vorzug vor der privaten Vorbildung und praktischen Zustutzung nachzuweisen und anderseits sie selbst naturgemäß zu gestalten. In Bezug auf den letzten Punkt forderte Denzel eine vollständige Reform der Lehrerbildung; er forderte eine sechsjährige Bildungszeit in der Weise, daß der 14- oder 15jährige Jüngling nach dem Bestehen einer Aufnahmsprüfung zwei Jahre eine Präparandenanstalt besuche, sich hier erweiterte Kenntnisse in Religion, deutscher und französischer Sprache, den Anfangsgründen der Arithmetik und Geometrie, in Geschichte, Geographie, Naturkunde, Zeichnen, Schönschreiben und Gesang erwerbe und auch in den Elementarfächern Unterricht erteile, sich dann zwei Jahre als Gehilfe in einer gut ein-

gerichteten Schule übe, in den erworbenen Kenntnissen unter Leitung des Lehrers fortbilde, im Klavier- und Orgelspiel die Anfangsgründe erwerbe und endlich sich nach bestandener Aufnahmsprüfung noch zwei Jahre im Seminar weiter in wissenschaftlicher, namentlich aber in theoretischer und praktischer Pädagogik ausbilde. Denzel befürwortet die Trennung der Seminare in Stadt- und Landschullehrerseminare; das erstere solle die Forderungen der wissenschaftlichen Pädagogik elementarisieren und durch alle Fächer hindurch praktisch ausbilden, das letztere habe bloß die Aufgabe, „das praktisch gefundene pädagogische Resultat im zweiten Grade von oben herab zu popularisieren". Denzel legte seine Vorschläge 1836 in der Schrift: „Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Lehrer" nieder; sie hatte die Wirkung, daß er mit der Ausarbeitung eines Planes zu besserer Einrichtung der Lehrerbildungsanstalten beauftragt wurde; als er denselben eingesandt hatte, war seine Kraft erschöpft. In einer Schrift: „Über den Zustand des Volksschulwesens im protestantischen Württemberg und seine zeitgemäße Verbesserung" 1818 deckte Denzel nicht nur die vorhandenen Schäden „ohne Scheu und Rückhalt" auf, sondern machte auch gründlich erwogene Vorschläge zur Heilung derselben. In dem Vorwort zur vierten Abteilung des III. Teiles seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre" (1835) schildert Denzel die Wandlungen im Volksschulwesen während seiner Thätigkeit als Seminardirektor mit folgenden Worten: „Als ich vor 23 Jahren meinen gegenwärtigen Wirkungskreis betrat, war das Volksschulwesen bereits in einem regen Aufstreben begriffen. Vieles war bereits in einzelnen Staaten zur Verbesserung der Schulen geschehen, die gewöhnlichen Unterrichtsfächer der Schule hatten in Schriften eine zweckmäßige Bearbeitung gefunden, und in vielgelesenen Zeitschriften war für die bessere Bildung der Lehrer gewirkt worden. Aber bereits forderte die Zeit mehr als das, was bis daher für die Schule geschehen war. Man erkannte immer mehr, daß die Schule nicht bloß eine Unterrichtsanstalt, sondern auch eine Erziehungsanstalt sei, daß dieselbe folglich nicht nur für die Erwerbung der notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen, sondern vorzüglich für naturgemäße Entwickelung und Übung der Kräfte des kindlichen Geistes zu sorgen habe. Mit dieser allgemein ausgesprochenen Ansicht von der Bestimmung der Schule trat eine neue Epoche für das Elementarschulwesen ein. Von dem höheren Standpunkte aus erhielt alles, was in der Schule geleistet werden sollte, eine durchaus veränderte Gestalt, und der Schulunterricht nach Gegenstand und Form mußte notwendig einer wissenschaftlichen Erörterung unterliegen. Dieser allerdings längst vorbereitete, aber jetzt erst allgemeiner gewordene, wohlthätige Umschwung in den Ansichten von dem Wesen der Volksschule war größtenteils das Werk von dem geistvollen Pestalozzi, dessen Grundsätze auch da eine größere Regsamkeit im Unterricht bewirkten, wo man ihnen entweder nur teilweise huldigte oder wohl gar feindselig entgegentrat.

Aber einen viel größeren, entscheidenderen Einfluß auf unser Volksschulwesen würde die Pestalozzische Schule gehabt haben, wenn sie es nicht verschmäht hätte, sich auch mit anderen Pädagogen und ihren Bestrebungen zu vereinigen und die Erwartung des pädagogischen Publikums durch die Bearbeitung aller Unterrichtsfächer zu befriedigen." Seine Auffassung der Pestalozzischen Pädagogik, welche durch das Studium der Pädagogen vor und während seiner Zeit beeinflußt worden war, hat er in dem genannten Hauptwerk niedergelegt; es gab in seinem ersten Teile eine allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, im zweiten eine Einleitung in die Lehre vom Volksschulwesen, im dritten eine spezielle Einleitung in die Unterrichtslehre in Volksschulen.

„Jeder, der sich die Erziehung zu seinem Geschäfte macht, will, daß sein Zögling durch ihn etwas werde und zwar das, was dieser seiner Natur und Bestimmung gemäß werden kann und soll. Es fragt sich daher zuerst: was ist der Mensch? und was kann und soll er seiner Natur und Bestimmung nach werden?" Mit diesen Worten beginnt Denzel seine Schrift und fährt fort: „Ist diese Frage richtig beantwortet, so lehrt dann die Pädagogik, wie der Mensch von Kindheit an geleitet werden müsse, damit er das werde, was er seiner Natur und Bestimmung gemäß werden kann und soll. Die allgemeinen Grundsätze der Erziehung können nur gefunden werden, wenn man sich von der menschlichen Natur, von der Bestimmung des Menschen, von dem Entwickelungsgange seiner Anlagen und Kräfte und von dem Erziehungs- und Unterrichtsgeschäfte selbst richtige Begriffe und Erfahrungen gesammelt hat." Denzel legt daher großen Wert auf die Seelenlehre und tägliche Beobachtung jedes einzelnen Schülers; er nahm in Anlehnung an Pestalozzi an, daß sich Körper- und Geisteskräfte nach gleichen Gesetzen entfalten, weil sie nur Zweige einer Kraft seien, unterschied nach der damals herrschenden Wolffschen Psychologie mehrere Seelenvermögen und behandelte dann die Bildung dieser einzelnen Vermögen. „Auf einer innigen Verbindung des Leibes mit der Seele beruht das Wesen der menschlichen Natur; sie ist nicht auf einmal das, was sie sein kann und sein soll, sondern in einem steten Werden begriffen. Die Einrichtung der menschlichen Natur, nach welcher sie sich, notwendigen Gesetzen gemäß, aus sich selbst entfaltet, nennen wir den Organismus der menschlichen Natur; in der Menschenkraft liegt die Fähigkeit, sich zu entwickeln und zu bilden. Der Mensch hat die dreifache Aufgabe: 1. als ein Wesen, dessen Dasein sich weit über dieses Erdenleben hinaus erstreckt, einer immer größeren Veredlung seiner Natur nachzustreben; 2. als Mensch auf Erden nach allen jenen Vorzügen, welche die vollendete Menschheit hinieden auszeichnen, zu trachten und als ein an dem Schicksal der menschlichen Gesellschaft teilnehmendes Mitglied derselben so viel Segen als möglich auf der Erde zu verbreiten und endlich 3. ausgerüstet mit allen für seinen besonderen Beruf nötigen Einsichten, Kenntnissen und Fertigkeiten, denselben mit der gewissenhaftesten Treue zu erfüllen. So verschiedenartig dieses Ziel des

Menschen auch scheinen mag, so ist es doch nur Eines; im Streben nach seiner endlichen Bestimmung ergreift der Mensch auch seine unendliche."

„Erziehen im eigentlichen Sinne ist die naturgemäße Einwirkung erwachsener Menschen auf den Unmündigen zur Entwickelung und Ausbildung seiner menschlichen Anlagen und Kräfte, bis dieser imstande ist, auf dem Wege zu seiner Bestimmung sein eigener Führer zu werden." Die Erziehung kann also keine „neue Kraft schaffen, sondern nur bloß die im Keime vorhandene erregen, beleben, stärken"; ihr oberster Grundsatz heißt: „Leite durch Anwendung der naturgemäßen Mittel die Anlagen und Kräfte deines Zöglings in ihrer Entfaltung so, daß derselbe dadurch zu seiner vollkommenen Ausbildung gelangen und seine Bestimmung als Mensch erreichen kann." Die Erziehung muß also „den Menschen allseitig ergreifen, die zweckmäßigsten und naturgemäßesten Mittel auffinden und anwenden, durch welche die innere Kraft des Zöglings in regelmäßige Thätigkeit gesetzt und darin fortwährend erhalten werden kann, dem stetigen, nach notwendigen Gesetzen fortschreitenden Entwickelungsgange der Natur folgen, die emporstrebenden Kräfte planmäßig auf alles hinlenken, was gut und schön und des menschlichen Strebens würdig ist, den sittlich-religiösen Gesichtspunkt bei allem, was sie thut, festhalten und von Anfang an auf Religion und Sittlichkeit alles beziehen und endlich Sorge tragen, daß die Individualität des Zöglings nicht nur nicht verwischt, sondern durch besondere, angemessene Behandlung gehoben werde".

„Die absichtliche Mitteilung und Anleitung zur Erwerbung der notwendigen Kenntnisse und Geschicklichkeiten nennen wir Unterricht; hat man dabei die bestimmte Absicht, vermittelst des Unterrichts die Kräfte des Schülers zu üben, zu stärken, zu bilden, so heißt ein solcher Unterricht Erziehungsunterricht." Die Volksschule ist für Denzel eine erziehende Anstalt, und weil „die wahre Wirksamkeit auf die Familien und damit auf das nachwachsende Geschlecht den Weg nur durch unsere Schulen nehmen kann", so muß die Volksschule „ein wohleingerichtetes Vaterhaus" sein; sie ist die zu dem allgemein menschlichen Berufe vorbildende und somit zur Lösung der allgemeinen Lebensaufgabe vorbereitende Schule. Sie hat einerseits den Zögling durch das gemeinschaftliche Streben, das Zusammenwirken zu einem Zwecke des Lernens und die Gewöhnung an eine gemeinschaftliche Ordnung für das zukünftige Volksleben zu erziehen, anderseits die religiös-sittliche Bildung in dem Zögling zu begründen und zu verständigem Leben vorzubereiten, also nach formaler und materialer Seite hin zu bilden. Die Elementarmethode ist die Kunst, die materialen Elemente des Unterrichts so anzuwenden, daß der formale Zweck der Bildung (Entwickelung der im Kinde schlummernden Geistes- und Gemütskräfte) erreicht wird; sie besteht in der Vereinigung der beiden Elemente (formalen und materialen) für den Zweck der Bildung. Jeder Unterricht soll zugleich erziehlich sein; die erziehliche Seite beruht teils und in erster Linie auf

der durch ihn zu erzielenden religiös-sittlichen Bildung, teils auf der die geistige Kraft des Schülers entbindenden unterrichtlichen Thätigkeit. Nur wenn sich der Unterricht an die Wissensbedürfnisse und an die Entwickelung der Geistes- und Gemütskräfte anschließt, gleichsam anschmiegt, kann er ein naturgemäßer genannt werden. Bei der Wahl des Unterrichtsstoffs darf daher der formale Gesichtspunkt nicht allein entscheiden, es muß auch der materiale berücksichtigt werden. Da nun alle Wissenschaften entweder das Übersinnliche oder die Verhältnisse des Menschenlebens oder die sichtbare Natur und die Produkte der Kunst zum Gegenstande haben, so ergeben sich drei Lehrgegenstände für den Elementarunterricht: elementare Religions- und Seelenlehre, elementare Geschichte und elementare Naturkunde; alle drei sind im Anfang noch ungetrennt und werden am Ziel des Elementarunterrichts abermals eins. Das sind die materialen Seiten des Unterrichts; an sie müssen sich die formalen anschließen. „Vom Betrachten, vom richtigen Auffassen des Gegenstandes im ganzen und nach seinen Teilen geht alles aus; mit der Erscheinung, nur mit äußeren Merkmalen, wie sie sich den Sinnen darstellen, hat es vorerst die Betrachtung zu thun. Die Produkte der Natur und der Kunst werden als etwas Stehendes, Bleibendes angeschaut; ihre Hauptmerkmale als Merkmale, die sich den Sinnen bei der Beschauung darstellen, sind ihre Farbe, ihre Form und ihre Größe. Die Erscheinungen des Menschenlebens stellen sich als etwas Wechselndes, Veränderndes, in einer Aufeinanderfolge Begriffenes dar; sie wechseln in der Zeit, und die Zeit wird durch die Zahl gemessen. Das Innere, das Übersinnliche, der Gedanke tritt vornehmlich in der Sprache heraus und verkörpert sich gleichsam in ihr. In der Sprache, in Zahl und Form stellen sich die Gesetze dar, nach denen sich die Seele das Übersinnliche, das Zeitliche, das Räumliche denkt, und darum sind sie auch der vollkommenen Ausbildung zur Wissenschaft fähig; die Farbe ist bloß etwas Zufälliges an den sichtbaren Gegenständen." Sprache, Form und Zahl sind „die eigentlichen Grund-Elementarmittel für alle und jede geistige Bildung"; so fügen sich zu den drei oben genannten Lehrgegenständen des Elementarunterrichts noch drei andere hinzu: elementare Sprachlehre, elementare Zahlenlehre und elementare Form- und Größenlehre. „Doch der Elementarunterricht, als ein Unterricht fürs Leben, begründet nicht nur das Wissen, sondern auch das Können"; er muß also auch das Fundament zur Kunst, resp. zu den für das gesellschaftliche Leben nötigen Fertigkeiten legen; an die genannten formalen Lehrgegenstände schließen sich daher als Fertigkeiten an: Sprechen (Lesen) und Singen, Rechnen, Messen und Zeichnen (Schreiben).

„Daß diese Unterrichtsgegenstände in der Behandlung alle ineinander greifen und in dieser ihrer Verbindung erst das Ganze des Unterrichts darstellen, darf nicht erst gesagt werden; aus dieser richtigen Zusammenfügung aller geht die vollkommene Wirkung hervor, welche der Unterricht auf die Totalkraft elementarisch äußert, und dadurch erst

wird die Einfachheit gewonnen, welche hervorstechendes Gesetz für den Schulunterricht ist. Die Religionslehre steht in der Mitte des gesamten Elementarunterrichts, so wie sie am Ziele desselben als hervorragender Gegenstand steht, in welchem sich alle Gegenstände vereinigen;" die christliche Religion ist aus dem Leben Christi hervorgegangen, daher der menschlichen Natur nicht fremd, sie muß also auch ins innere Leben des Menschen übergehen, wenn sie erziehend wirken soll. „Das Christentum ist in seiner einfachen Gestalt ganz eigentlich geschichtlicher Natur, und wie kann man dem kindlichen Gemüte besser beikommen, als auf dem Wege der Geschichte?" Nachdem also der Schüler in die Verhältnisse des Lebens eingeführt worden ist, nachdem er gefunden hat, was er in demselben zu thun und zu lassen und sein Gemüt die Richtung auf Gott und das Höhere erhalten hat, führt man ihn in die Geschichte Jesu ein und steigt von da auf in die Geschichte des alten Testaments, macht die gefundenen Wahrheiten durch Erzählungen lebendig, entwickelt unter genauer Berücksichtigung der Fassungskraft der Zöglinge in einer stufenweisen Ordnung die Wahrheiten des Christentums und läßt dann die so gefundenen Wahrheiten zu einem Katechismus ausbilden, welchen dann der Geistliche in seinen Katechisationen in der Kirche und dem Konfirmandenunterricht weiter ausführt und somit den Religionsunterricht der Schule vollendet. In der Elementarschule (Volksschule) faßt man das Wissenswürdigste aus der Geschichte, Geographie, Naturlehre, Naturgeschichte, Himmels- und Gewerbkunde unter dem Namen Realunterricht zusammen; „auf der unteren Stufe erscheint derselbe als bloßer Anschauungsunterricht, und der Lehrer durchwandert in demselben mit seinen Schülern das Feld, das sie schon längst kennen, um ihre Begriffe von dem Gesehenen zu berichtigen"; erst auf der mittleren Stufe wird dieser Unterricht selbständig, und auf der oberen gewinnt er durch seine Beziehungen zum praktischen Leben die größte Bedeutung. In der Geschichte steht das Vaterländische im Vordergrund, die Thatsachen derselben gruppieren sich um das Leben der Menschen (Biographie) und fließen zusammen in der göttlichen Weltordnung; dies sind die Gesichtspunkte für den elementaren Geschichtsunterricht. In der Naturkunde und Geographie muß man von der nächsten Umgebung des Kindes ausgehen und so vom Nahen zum Entfernteren, vom Sinnlichen zum Geistigen fortgehen. In der Naturgeschichte soll der Sinn für die Natur geweckt und die Auffassungs- und Unterscheidungskraft dabei geübt werden; die Klassifikation soll Ordnung in die Betrachtung bringen, muß aber so einfach und populär als möglich sein; der praktische Nutzen und die relative Merkwürdigkeit des Objekts sind maßgebend für die Auswahl. „Wohl thut der Lehrer, wenn er öfters mit seinen Kindern ins Freie geht und sie gewöhnt, auf alles zu achten, was sich ihnen auf dem Felde zur Betrachtung darbietet." In der Geographie gehen wir „von der Heimat aus und lassen das Kind eine vollständige Anschauung von allem Örtlichen" gewinnen; von da erweitern wir den Kreis nach und nach, bis

der Schüler eine hinreichende Kenntnis des Landes und des gesamten deutschen Vaterlandes hat. Erst jetzt ist es Zeit, einen Überblick über den ganzen Erdball, zuerst in physikalischer und dann in politischer Hinsicht zu geben und die Länder und Völker Europas und der übrigen Weltteile so weit kennen zu lehren, als es das Bedürfnis einer Elementarschule und die künftige Bestimmung der Schüler fordert." Die verschiedenen Zweige der Naturkunde müssen in der innigsten Verbindung miteinander bleiben, und auch hier muß das wahrhaft Erziehende in der religiös-sittlichen Bildung zusammenfließen. „Die Elementarschule fürs Leben kann der Natur der Sache nach von nichts anderem ausgehen, als von dem menschlichen Leben selbst und seinen Bedürfnissen; die Kenntnis des Menschen nach seiner physischen und geistigen Natur ist die Grundlage aller Lebenskenntnis, Lebensentwickelung und Lebensthätigkeit. Fragen wir nach den Bedürfnissen des Menschenlebens, so sind wir an den Boden, auf dem wir wohnen, an die Natur, die uns umgiebt und nährt, an die menschliche Gesellschaft, in der wir leben und zu der wir als Glieder gehören, gewiesen. Kenntnis dieses Bodens, dieser Natur und dieser menschlichen Gesellschaft, so weit als sie der Mensch für seine Lebensentwickelung bedarf, sind ihm daher notwendig, wenn er die Aufgabe seines Lebens begreifen soll; damit erhalten wir für den Unterricht in der Elementarschule die Elemente der Erdbeschreibung, der Naturgeschichte und der Geschichte. Erst wenn dieses gegeben und gefaßt ist, kann davon die Rede sein, wie der Mensch das, was ihm auf der Erde, in der Natur und in der bürgerlichen Gesellschaft zur Befriedigung seiner menschlichen Bedürfnisse dargeboten ist, im Leben zur Beförderung seiner physischen und geistigen Wohlfahrt und zum Wohl der menschlichen Gesellschaft nützen könne. Hier tritt dann nun vor allen Dingen die Religion in ihre heiligen Rechte für das Höchste der Menschenbildung und zieht außer dem rein Christlichen der göttlichen Offenbarung alles in ihren Kreis, was die Naturgeschichte, die Naturlehre, die Geographie und Himmelskunde für den Glauben an Gottes Weltregierung darbietet; auf der anderen Seite ist es der verständige Mensch im Leben, welcher nun, eingeführt in seine künftigen Lebensverhältnisse, zum verständigen Denken und Handeln in denselben angeleitet werden soll. In diesen Kreis des Wissens gehört nun aber das Nötigste aus der Gesundheitslehre, der Gewerbskunde, dem mechanischen Teil der Naturlehre, dem praktischen Messen und Berechnen, sowie namentlich aus den Rechts- und Pflichtsverhältnissen des Bürgers im Staate." Da mit dem richtigen Sprechen und Schreiben auch das richtige Denken Hand in Hand geht, so ist ein besonderer Unterricht in sogenannten unmittelbaren Denkübungen nicht nötig. „Der Sprachunterricht beginnt notwendig mit Sprachübungen, teils um die Organe der Kinder gehörig zu üben, teils um auf den nachfolgenden Leseunterricht vorzubereiten; dieser Leseunterricht selbst, wenn er geisterregend betrieben wird, giebt Stoff für das erste Vergleichen und für das Denken überhaupt und läßt zu abermaliger Vereinfachung

sich mit dem Schreibunterricht verbinden. Die Volksschule bedarf keines tiefen Eingehens in die Struktur des Sprachgebäudes, sie bedarf keines trockenen Regelwerks, sie begnügt sich mit den einfachsten Regeln und überläßt das Übrige der Wissenschaft; sie hat ihr Ziel erreicht, wenn sie den Schüler auf der höchsten Stufe dahin gebracht hat, daß er seine Gedanken mündlich und schriftlich richtig und mit Leichtigkeit darlegen und einen gutgeordneten Aufsatz über bekannte Gegenstände machen kann. Kein Gegenstand aber nimmt, vorausgesetzt, daß er methodisch betrieben wird, so das Denkvermögen in Anspruch und fördert so die Folgerichtigkeit des Denkens, als die Zahlenlehre; „sie erscheint auf der untersten Stufe als Anschauungslehre der Zahlverhältnisse, auf der folgenden Stufe wird sie Übungsgegenstand für das folgerechte Denken, und auf der höchsten Stufe wird sie in dem eigentlichen Rechnen und in ihrer Anwendung auf Raum, Zeit und Wert zu einem Gegenstande der Fertigkeit für das gemeine Leben erhoben. Auch in der einfachsten Volksschule darf der Unterricht in der Formen- und Größenlehre, mit dem das Zeichnen und das Schönschreiben in Verbindung stehen, nicht vernachlässigt werden; dasselbe gilt auch vom Gesangunterricht. — Diese Lehrgegenstände müssen nun hinsichtlich des Umfangs mit Rücksicht auf den Zweck der Volksschule näher bestimmt und mit Rücksicht auf den Entwickelungsgang des Zöglings zweckmäßig angeordnet werden. Da man im elementarischen Leben des Kindes die Periode des Auffassens sinnlicher Eindrücke (Anschauung), des Gedächtnisses und des Verstandes unterscheidet, so hat es die Unterstufe mit der Anschauung, die Mittelstufe mit der Übung und Verarbeituug und die Oberstufe mit dem Verständnis bei der Anwendung zu thun; während in dem ersten Kursus der Grund zu realem Wissen, klarem Denken und richtigem Sprechen und zu den Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen gelegt werden soll, so handelt es sich im zweiten um Verarbeitung und Einprägung bestimmter Wissensgebiete und im dritten um die Zubereitung des Schülers für das Leben mit Hilfe der realen und ethischen Lehrfächer und gewisser Kunstfertigkeiten. Von einer guten Methode ist zu fordern, daß sie: 1. das Interesse des Schülers für den Gegenstand anregt und erhält; 2. zur Gründlichkeit im Wissen und zur Genauigkeit in allem Thun führt; 3. einen festen ununterbrochen fortgehenden, in der Natur des Gegenstandes begründeten und den Entwickelungsgesetzen der kindlichen Anlagen gemäßen Gang befolgt und 4. alle Unterrichtszweige auf den Hauptzweck der Erziehung bezieht. Warm befürwortet Denzel die heuristische und katechetische Lehrform. Von den Lehrfächern behandelt Denzel den Anschauungsunterricht besonders eingehend; er ist ihm in der Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes der Stammunterricht alles Real- und Religionsunterrichts, ja, indem das Kind hier „seine erste Sprachfertigkeit gewinnt, seine Zahlkraft entwickelt und die Form des Räumlichen erfassen lernt", vereinigen sich in dieser Anschauungslehre „alle, sowohl die realen als die formalen Lehrgegenstände"; für die Anordnung des

Lehrstoffs ist ihm nur der materielle Gesichtspunkt maßgebend. „Pestalozzis Buch der Mütter hatte zur Bearbeitung des Anschauungsunterrichts die erste Anregung gegeben, aber den menschlichen Körper, wie es dort geschehen ist, zum Gegenstand der ersten und einzigen Betrachtung zu nehmen und hier bis ins Kleinste zu gehen, schien ein verfehlter Versuch zu sein; denn der Blick des Kindes geht offenbar früher in die Welt außer ihm, als es seinen eigenen Körper zu betrachten anfängt. Dieser Unterricht, von dem im Schulzimmer Vorhandenen ausgehend, sollte vor allen Dingen das Kind aufmerken lehren und dieses Aufmerken zur wirklichen Aufmerksamkeit steigern. Der Stoff wurde in einer Reihe von Übungen aus demjenigen genommen, was den Kindern längst bekannt war; aber die dunkeln und undeutlichen Vorstellungen sollten durch genaues Auffassen der Merkmale und Bestandteile, durch genaues Vergleichen und Unterscheiden zu klaren und deutlichen Vorstellungen erhoben werden". Beim Lese- und Schreibunterricht hat Denzel die Schreiblesemethode Grasers durch Ausscheidung ihrer Absonderlichkeiten verbessert; er ließ den Leseunterricht erst im zweiten Halbjahr des ersten Schuljahres beginnen. Beim ersten Zahlunterricht bediente er sich einer zehnsprossigen Leiter als Anschauungsmittel, auf welcher das Auf- und Absteigen ohne und mit Überspringen einer Sprosse gezeigt wurde. — Schulfähig soll das Kind nach Denzels Ansicht in der Kleinkinderschule werden; für die Befestigung und Ergänzung des in der Volksschule Gelernten sollen Fortbildungsschulen sorgen, welche „mehr leisten, als eine bloße Sonntagsschule zu leisten vermag". Die Verwaltung des Schulwesens sollte nach Denzels Ansicht wohl äußerlich von dem Kirchenwesen getrennt werden, aber doch innerlich durch Übertragung der Schulinspektion an die Geistlichen damit in Verbindung bleiben.

Denzel zeigt sich überall als Schüler Pestalozzis, der aber nicht einseitig auf des Meisters Worte schwört, sondern die pädagogischen Ansichten anderer Pädagogen ebenfalls kennen lernt und alles selbständig in sich verarbeitet. Wir finden daher bei ihm nicht selten Anschauungen, die an Rousseau erinnern, so wenn er die Anknüpfung des Unterrichtsstoffes an die geistigen Bedürfnisse des Kindes oder die selbständige Erarbeitung des Wissens und Erkennens durch den Schüler fordert. Mit Comenius und den Philanthropen betonte er die Wichtigkeit der materiellen Bildung fürs Leben, ohne jedoch dadurch eine Zurückdrängung der formalen zu beabsichtigen; von einem spielenden Lernen will er nichts wissen, vielmehr soll durch den Unterricht die Menschenkraft nach Seiten des Gemüts und des Geistes gestärkt werden und der Schüler durch Selbstthätigkeit zu einem gründlichen und vollständigen Wissen und Erkennen gelangen. Die Humanität will Denzel mit Herder durch Erziehung und Unterricht herbeigeführt haben; aber auch ihm ist, wie bei Herder, der Christ zugleich der ideale Mensch. Betont er mit Pestalozzi den Anschauungsunterricht als Fundament alles Unterrichts, so vermeidet er doch die einseitige Betonung des formalen Prinzips

bei demſelben, ſondern macht ihn zum Stammunterricht der realen und formalen Lehrfächer. Mit Dinter ſchätzt er die katechetiſche Lehrform, und mit Herbart berührt er ſich in den Forderungen des erziehlichen Unterrichts, der Erregung des Intereſſes, der Verbindung der verſchiedenen Lehrfächer und der Lehrſtufen auf pſychologiſcher Grundlage.

Der bayriſche Schulrat Graſer (1766—1841), ein freiſinniger katholiſcher Theologe, verſuchte, die Peſtalozziſche Pädagogik auf philoſophiſcher Grundlage in einem ſtreng wiſſenſchaftlichen Syſtem darzuſtellen und in ſtreng logiſcher Weiſe bis in ihre kleinſten Einzelheiten hinein folgerichtig durchzuführen. Er hat zur philoſophiſchen Grundlage die Schellingſche Philoſophie genommen, die Ideen Goethes und Schillers in ſich verarbeitet und die Forderungen der Peſtalozziſchen Pädagogik geprüft, das Gute von ihnen behalten, durch beſſere Lehrgänge und Unterrichtsmethoden auszubauen und durch eine weiſe Rückſichtnahme auf die Lebensverhältniſſe zu ergänzen verſucht. Im Jahre 1801 erſchien ſeine Schrift: „Die Divinität oder das Prinzip der einzig wahren Menſchenerziehung“. Das Buch umfaßte die ganze Erziehungs- und Unterrichtslehre; ihm ſchloß ſich die „Elementarſchule fürs Leben in ihrer Grundlage (1817), ihrer Steigerung (1828) und ihrer Vollendung (1841)“ an.

Das Ziel der Erziehung iſt nach ihm das Streben des Menſchen, ſeine Gott verwandte Natur im ſelbſtbewußten Leben, alſo die höchſtmöglichſte religiös-ſittliche Vervollkommnung des Menſchen darzuſtellen (Divinität); der Menſch ſoll für das Leben im Staat und in der Kirche erzogen werden. Das wahre Menſchenleben iſt ein organiſches Gemeinleben; die Hauptgemeinſchaft für den Menſchen iſt aber der Staat, nur in ihm vermag die Menſchheit ihre Beſtimmung wahrhaft zu erreichen. Somit hat auch die Erziehung kein anderes Ziel, als das Leben im Staate; dieſes empfängt aber ſeine Weihe erſt durch das Streben nach Vereinigung der Menſchen im Chriſtentum und damit in der Verwirklichung des Reiches Gottes auf Erden. „Die Erziehung muß individuell ſein; dieſe individuelle Erziehung iſt die Bildung der Menſchen für die verſchiedenen Stände. Eine allgemeine Menſchenbildung iſt ein Unding; der individuelle Menſch mit ſeinem Inbegriff von Anlagen ſoll gebildet werden, daß er als dieſer Menſch einſt ſeine angemeſſene Stelle einnehme.“ Dieſes Leben gliedert ſich in das der leitenden und geleiteten Klaſſen. Die Ideen der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und Schönheit müſſen die Muſterform für dieſes Leben ſein.

Den Schwerpunkt der Erziehung legt Graſer in den Unterricht; es ſollen Veranſtaltungen getroffen werden, daß der Zögling durch ſich ſelbſt das werden kann, was er werden ſoll. Der Unterricht ſoll alſo ein Mittel der Erziehung, er ſoll erziehend ſein; er erreicht ſein Ziel nur, wenn er zweckmäßiger und in gehöriger Ordnung fortſchreitender Selbſtunterricht iſt. Die wichtigſten Vorbedingungen dazu ſind die Liebe, die Empfänglichkeit und das Intereſſe für den Unterricht. Der allgemeine Unterrichtsſtoff iſt für alle Menſchen derſelbe; er ergiebt ſich

aus dem Verhältnis des Menschen zum Menschen, zur Natur und zu Gott. „Naturlehre, Menschenlehre, Gotteslehre sind in inniger Verbindung der gesamte Unterrichtsstoff für den Menschenunterricht, und eine Anstalt, welche sich für eine Menschenunterrichtsanstalt ausgiebt und einen der obigen Unterrichtsgegenstände auslassen würde, gehörte offenbar nicht nur zu den mangelhaftesten, sondern auch zu den strafwürdigsten Anstalten; denn sie entzöge dem Menschen nicht nur die unumgänglich notwendige Kenntnis für sein Leben oder seine Bestimmung, sondern ließe ihn noch in dem Wahne, daß er sonst nichts bedürfe, als was er in seiner Anstalt lerne." Der Gang des Unterrichts hat die Idee der sich entwickelnden Menschheit darzustellen. In der Schule muß der Zögling eine allseitige Bildung und Kenntnis des wahren Lebens erhalten. Dazu ist eine stufenmäßige Entwickelung der menschlichen Kenntnisse nach der wahren Unterrichtsweise, die allgemein giltig ist, der richtige Weg. Die Grundsätze dieser Unterrichtsweise sind abzuleiten aus dem Zweck des Unterrichts, dem Subjekt und dem Objekt desselben. „Keine Unterrichtsmethode als Modifikation dieser allgemeinen Grundsätze kann gesetzlich vorgeschrieben werden, weil es, strenge genommen, in der Anwendung eben so viele Methoden geben kann, als es Lehrer und Schüler giebt; indessen können doch und sollen alle Unterrichtsmethoden verworfen werden, welche allgemeinen Grundsätzen widerstreben." Ohne Anschauung giebt es gar keine Erkenntnis; zu dieser gehört aber notwendig noch die Vergleichung mit der Anschauung eines andern schon erkannten Gegenstandes. Trachte vor allem darnach, die bei dem Schüler vorhandenen Kenntnisse kennen zu lernen, um auf dem aufgefundenen Grunde fortzubauen. Die vorhandenen Kenntnisse sind zu ordnen, zu berichtigen und zu verdeutlichen. Die nächsten Vorstellungen sind den vorhandenen nahe zu bringen, damit sie aufgefaßt und angeeignet werden. Der Lehrer muß den Gang des Fortschrittes vor Augen haben und dabei den Gang des wissenschaftlichen Fachs, den Entwickelungsgang des Zöglings und den letzten Zweck berücksichtigen. Ein Hauptmittel, den Schüler in die Höhe zu bringen, ist das Zweifelerregen, und um gründliches Wissen zu erzeugen, das Bestreiten des vermeintlichen Zusammenhangs der Vorstellungen, das Zwiespalterregen; so gelangt man von der Anschauung zu unmittelbaren Vorstellungen und von diesen zu Urteilen über die erlangten Kenntnisse. Die Lehrform muß daher die entwickelnde, die Sokratik, und in der geoffenbarten Religionslehre die vernünftige Katecheſe sein. Wie ein Zusammenhang des Wissens, so wird zum letzten Zweck des Unterrichts auch die Einsicht in den Zusammenhang der verschiedenen Kenntnisse des Lebens gefordert, damit Einheit des Wissens entsteht. Man muß also beim Fortschreiten in einem Fach die anderen in gleichmäßiger Verbindung mit ihm berücksichtigen. Der Unterricht muß es auch darauf anlegen, daß der Schüler die erworbenen Kenntnisse im Leben anwende. Die Religion, die Lehre von Christus, dessen Leben für uns Vorbild geworden ist, bildet den Brennpunkt zu dem Kreis

aller Lebenskenntnisse, in dem alle übrigen Gegenstände wie Strahlen sich sammeln.

Die Unterrichtsgegenstände des Elementarunterrichts müssen sich nach den sich erweiternden Lebensverhältnissen steigern; diese Steigerung ist nicht in dem Gegenstand, auch nicht in den Seelenkräften allein, sondern in der durch den Lebenstrieb sich natürlich erhöhenden Wißbegierde zu suchen. Alle Unterrichtsgegenstände sind in harmonischer Verbindung zu behandeln und in praktische Beziehung zum Leben zu setzen; es darf nicht weiter gegangen werden, bis die vollständige Kenntnis des ganzen Lebensverhältnisses auf einer bestimmten Stufe vom Schüler gewonnen ist. Soll aber der Einzelne für das Ganze leben, so kann er dieser Forderung nur in einer gewissen und bestimmten Thätigkeit entsprechen; somit muß die Erziehung von dem Gesichtspunkte ausgehen, daß jeder Mensch nach seinen entsprechenden Anlagen für eine bestimmte Funktion erzogen werde. Eine streng individuelle Erziehung ist aber nicht möglich, also muß man für die Stände des Staates erziehen; die Schule muß daher ein öffentliches und allgemeines Institut des Staates sein. Mit Rücksicht auf die Individuen ist die Schule zu teilen in Knaben- und Mädchenschulen, mit Rücksicht auf die Stände in die Elementarschule für das Volk und die für die höheren Stände.

Die Entwickelung, welche sich in dem bürgerlichen Leben am Anfang unseres Jahrhunderts zeigte, bestimmte die Ansichten Grasers über den Schulunterricht. Die Völker erhielten Staatsverfassungen und die Gemeinden infolge dessen ähnliche Umbildungen. Graser suchte nun durch den Schulunterricht den Menschen für diese freie Entwickelung reif zu machen. Vor allen Dingen muß die Jugend die Notwendigkeit der Obrigkeit und die Verpflichtungen gegen dieselbe erkennen und für das Leben erzogen werden; das Leben selbst soll Gegenstand des Schulunterrichts sein und zwar in der Weise, daß ein bestimmtes Lebensverhältnis die Basis jeder Unterrichtsstufe bildet. Graser ging deshalb vom Familienleben aus, schritt zum Leben der Gemeinde und dann zum geordneten Staatslebens fort, um die Obrigkeit als Väter der Völker erscheinen zu lassen; nach dem Gesichtspunkte des Familien-, Gemeinde- und Staatslebens sollte sich der ganze Unterrichtsstoff gliedern. Mit seiner Forderung: aller Unterricht muß vom Leben ausgehen, wollte er dem Pestalozzischen Formalismus entgegen arbeiten; aber er hat in dieser Hinsicht den Normalpunkt überschritten, indem er mit Rücksicht auf das Leben eine künstliche Trennung nach Ständen schuf. Graser wollte somit den Menschen auf individueller Grundlage zu einem gesinnungstüchtigen Staatsbürger und Christen erziehen und betonte somit das soziale Moment in der Pädagogik mehr als es Pestalozzi gethan hatte. Dadurch, daß er sich zuweilen von der Schellingschen Philosophie und den politischen Zeitverhältnissen zu sehr beeinflussen ließ, kam aber etwas Gekünsteltes in sein System und seine Darstellung. Die Pestalozzische Pädagogik hat er systematisch ausgebaut,

hat detaillierte methodische Lehrgänge für die einzelnen Fächer entworfen, manche Einseitigkeiten vermieden, ist aber oft in entgegengesetzte Einseitigkeiten geraten. Er überschätzt die Selbstthätigkeit des Schülers und betont zu sehr die Verstandesbildung; er will die rohe Schulzucht verdrängen und unterschätzt dabei sowohl die Gewöhnung als die unmittelbare Erziehung; der Schwerpunkt seiner Erziehung liegt im Unterricht. Er bekämpft den Pestalozzischen Formalismus und fordert, daß die Denkübungen der Volksschule sich nicht mit abstrakten Begriffen wie Ursache und Wirkung u. s. w., sondern mit der schärferen Auffassung der Lebensbedingungen beschäftigen; der Unterrichtsstoff soll auch Stoff der Denkübungen sein. Aber er hat dem didaktischen Materialismus zu viel geopfert, indem er nicht bloß die Beziehung einzelner Kenntnisse auf das Leben, sondern die Ableitung des ganzen Unterrichts von demselben fordert. Indem er den Pestalozzischen Elementarmitteln, Zahl, Form und Sprache, die andern Bildungszwecke, Natur, Mensch und Gott, gegenüberstellt, hat er den Sachunterricht in sein Recht eingesetzt. Er weist energisch darauf hin, daß die Aneignung von Zahlen, Formen und Namen wohl ein Wissen erzeuge, daß aber nur die Auffassung der Dinge in ihren vielgestaltigen Verhältnissen zum Leben wahrhaft bildend sei und jedenfalls die Kenntnis des Inhaltes der Auffassung von Form, Zahl und Namen vorausgehen müsse. Obwohl seine Anordnung des Lehrstoffs nicht von Einseitigkeiten frei ist, so hat er doch dabei dem Grundsatz: Gehe vom Nahen zum Fernen! Rechnung getragen und die Forderung der Konzentration berücksichtigt. Mit Pestalozzi fordert Graser einen lückenlos fortschreitenden Unterricht, sucht die Lückenlosigkeit aber nicht im Stoff, sondern im Geist des Schülers. Der Anordnung des Stoffs nach dem Werden der Menschheit durch die Stufen des Hauses, der Gemeinde und des Staates liegt ein berechtigter Gedanke zu Grunde, allein Graser ist in der Ausführung auf Einseitigkeiten verfallen; im geographischen Unterricht ist er mit Recht von der Heimat zum engeren und weiteren Vaterland und dann zur Fremde fortgeschritten, in der Geschichte schon führte ihn dieser Weg irre, denn er weicht zu sehr von dem natürlichen Gang von der Vergangenheit zur Gegenwart ab. Großen Wert legt Graser darauf, daß der Schüler aus Interesse, aus Liebe zur Sache sich die Kenntnisse aneignet, aber er sucht dieses Interesse im äußerlichen Vorteil, nicht im Gemüt und Geist des Schülers. Die Stufen des Lernprozesses, — Auffassung, Vertiefung, Anwendung —, hat Graser erkannt, wenn er sie auch unvollkommen zur Darstellung bringt; er ist ein Feind von jedem Mechanismus im Unterricht und sucht daher seine Methodik überall psychologisch zu begründen. Da er sich aber an die noch unvollkommene Psychologie der Wolff-Kantschen Schule anschloß, verfiel er oft in Künsteleien. Die größten Verdienste hat sich Graser unstreitig auf dem Gebiet der speziellen Unterrichtslehre erworben. Für den Anschauungsunterricht hat er, besonders für den geographischen Teil, einen neuen Gang entwickelt; aber auch hier zeigt sich die ge-

künstelte Konzentration und die zu große Berücksichtigung der praktischen Lebensverhältnisse. Im Religionsunterricht hat er die Offenbarungs- und Glaubenslehre zu gunsten der Sittenlehre zurückgedrängt und hat hier Winke und Ratschläge gegeben, welche heute noch nicht ganz beherzigt sind; energisch bekämpfte er das mechanische Auswendiglernen von abstrakten Formeln und Glaubenssätzen; die Religion ist ihm Herzenssache, und der Glaube an Gott und das Bekenntnis desselben soll als natürliche Frucht aus dem Herzen erwachsen. Das größte Verdienst hat er sich unstreitig durch seine Schreibleſemethode erworben; er bildet zunächst durch den Anschauungsunterricht den Vorstellungskreis und die Sprache des Kindes, gewinnt durch Auflösung der kindlichen Rede die Laute und die Buchstaben durch deren Bezeichnung und knüpft nun das Lesen an die Schreibschrift an. „Aller Unterricht," sagt er, „der mit dem Lesen beginnt, ist naturwidrig; der nächste Zweck des Unterrichts fordert, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht wird; denn zuerst muß das Wort in der Schrift dargestellt werden, ehe gelesen werden kann." So führte Graser durch, was schon Comenius und andere erstrebten. Aber mit Unrecht verwirft er Stephanis Lautiermethode, und sein Prinzip, die Buchstaben als Abbilder der Mundstellungen aufzufassen, ist ein Mißgriff, ebenso seine Elementarschrift. Im Rechenunterricht verwirft er die bloße formale Übung und fordert den Anschluß an die praktischen Lebensverhältnisse; der Rechenunterricht soll mit dem Sach- und Sprachunterricht in Verbindung treten. — So hat Graser, trotz der Mängel und Fehler, die seiner Pädagogik noch anhaften, für den Ausbau der Pestalozzischen Pädagogik nach ihrer wissenschaftlichen und praktischen Seite sich große Verdienste erworben und auf die Gestaltung der Pädagogik in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts großen Einfluß ausgeübt. —

Stephani (1761—1850), bayrischer Schulrat, suchte das Schulwesen nach den Grundsätzen der Pestalozzischen Pädagogik zu reformieren und die Pädagogik im einzelnen und als Ganzes auszubauen; er hat sich besonders verdient gemacht durch die Einführung der Lautiermethode im Leseunterricht und die Begründung der Ansicht, daß die Schule ein Institut des Staates sei und infolge dessen von der Kirche emanzipiert werden müsse. In seinem „System der öffentlichen Erziehung" (1806), dem „Handbuch der Unterrichtskunst" (1835) und dem „Handbuch der Erziehungskunst" (1835) suchte er nachzuweisen, daß die Schule nur ihr Ziel erreichen könne, wenn die gesamte öffentliche Erziehung als ein höchst wichtiger Zweig der Staatsverwaltung betrachtet würde; dieses öffentliche Erziehungswesen muß einheitlich organisiert, zu einem allumfassenden Ganzen erhoben und von Fachmännern geleitet werden. „Den Menschen erziehen heißt nichts anderes, als ihn in eine Lage setzen, worin er zu der für seine Bestimmung nötigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann." Das Prinzip des Unterrichts, der sich nach Stephanis irrtümlicher Ansicht nur mit der intellektuellen Bildung zu befassen hat, heißt daher: „Behandle jeden Lehrgegenstand als einen

Stoff, an welchem die Kraft des Schülers sich selbstthätig entwickeln soll." Das Allerwichtigste aber ist die Bildung des Willens; „die Schule ist deshalb nicht mehr für eine bloße Lehranstalt, sondern auch für ein sittliches Gymnasium im ursprünglichen Sinne dieses Wortes oder für eine Vorschule zum sittlichen Leben für die bürgerliche Welt anzusehen." Wie Graser durch den Unterricht für das Leben im Staate vorbereiten will, indem die Schüler die Notwendigkeit und die Bedingungen des gesellschaftlichen Lebens von Stufe zu Stufe erkennen sollen, so sucht Stephani durch eine rechtliche Schuldisziplin „die Schule für alle Schüler zu einer praktischen Rechtsschule umzuschaffen, wo sie zu Menschen mit rechtlichem Sinne für die staatsbürgerliche Welt vorgebildet werden sollen"; er verwirft die Zuchtmittel der Furcht und Ehrliebe, insbesondere die körperliche Züchtigung, betrachtet irrtümlicher Weise in Konsequenz der Ansicht Rousseaus, daß der Mensch von Natur gut sei, das Kind als ein vernünftiges und freies Wesen, was es doch erst werden soll, und läßt die Schüler selbst die Schulgesetze geben und aus ihrer Mitte Sittengerichte bilden. Auf diesem Wege soll nach Stephanis Ansicht der Schüler zur Sittlichkeit, dem Ziel der Erziehung, geleitet werden; er muß erkennen, „daß jeder Mensch nur so viel in der Welt gilt, als er in sittlicher Hinsicht Wert besitzt." Das Prinzip der echten Erziehung heißt bei Stephani: „Behandle deinen Zögling als ein freies Wesen, welches seinen Willen stets nach den Vorschriften der Vernunft selbstthätig so gebrauchen lernen soll, wie es seine höchste Bestimmung erfordert." „Die Erziehung hat alles geleistet, was sie zur Vervollkommnung des Menschen an sich oder zur unmittelbaren Ausbildung seiner Kräfte für den Zweck seines Daseins beitragen konnte und sollte, wenn sie ihm eine Lage bereitet hat, in welcher er sich dahin vervollkommnen könnte", daß er seinen körperlichen Organismus gehörig ausbilden, sich vom tierischen Lebensgenuß los reißen und zu dem geistig-sittlichen erheben könne, Fertigkeit im Denken und die nötige Kenntnis von seiner eigenen Natur und der ihn umgebenden Welt erworben habe und seinen Willen nach dem Sittengesetze zu leiten imstande ist. Jeder Mensch aber muß auch als Bürger des Staates erzogen werden. Das alles aber kann nur geschehen, wenn die „gesamte öffentliche Erziehung als ein höchst wichtiger Zweig der Staatsverwaltung zu einem eigens durch zweckmäßige, über den ganzen Staat sich erstreckende Organisation etablierten Departement erhoben ist; auch die Volksschule ist als Staatsanstalt zu betrachten und von fachkundigen Männern zu leiten."

Milde (1777—1853), Professor der Erziehungskunde an der Universität Wien und zuletzt Fürsterzbischof in Wien, hatte sich unter dem Einfluß des josephinischen Geistes entwickelt und gab sein „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde" (1813) unter diesem Einflusse heraus. Er steht ganz auf dem Standpunkte der Pestalozzischen Pädagogik, hat aber auch die Ansichten von Comenius, Locke, Rousseau, Basedow, Rochow, Campe, Salzmann, Kant, Niemeyer, Schwarz und anderer Pädagogen in seinen Darlegungen verarbeitet. Er wollte die gemein-

samen und berechtigten Bestrebungen aller dieser Männer an der Hand seiner eigenen Erfahrung und auf Grund der Natur des menschlichen Geistes prüfen und zu einem einheitlichen Ganzen verbinden, um dadurch feste Richtlinien für die Erziehung zu gewinnen. „Ich habe nicht nur," sagt er, „die mir bekannten vorzüglichsten Schriften über Erziehung gelesen, meine Erfahrungen, die ich in früheren Jahren als Privatlehrer und Erzieher und später als Lehrer an mehreren öffentlichen Anstalten, an niederen und höheren, zu machen Gelegenheit hatte, benützt; sondern ich habe mir Mühe gegeben, die Natur des menschlichen Geistes kennen zu lernen, und das, was ich lernte, habe ich als Quelle der Erziehung benützt. Die Psychologie konnte ich nicht entbehren; sie ist die einzige Grundlage, auf welche eine Erziehungskunde sich bauen läßt."

Die Erziehung hat nach seiner Ansicht das, was ursprünglich Anlage im Menschen ist, zu entwickeln; die Erziehungskunde ist daher eine Reiztheorie des menschlichen Geistes, und die Aufgabe der erziehlichen Praxis besteht darin, den Zögling zu befähigen, daß er aus der Minorennität heraustrete und sich selbst Lehrer und Erzieher werde. Jede Anlage des Menschen ist als solche zweckmäßig, zum Ganzen notwendig und zur Erreichung der Bestimmung unentbehrlich; „die Erziehung soll den Schöpfer selbst nicht meistern wollen, sondern den hohen Absichten des Urhebers gemäß erhalten und bilden, was dieser begründet hat." Harmonische Menschenbildung, die keine Anlage verwahrlost, keine auf Kosten der anderen entwickelt, hat daher die Erziehung zu erstreben. Milde mußte dieses Erziehungsprinzip gegen die heftigen Angriffe der Reaktionäre, welche nach ihrer dogmatischen Auffassung der Menschennatur das Ausrotten ihrer Sündhaftigkeit und Verderbtheit, nicht aber die Entwickelung ihrer Anlagen als Aufgabe der Erziehung ansahen, verteidigen; er trat energisch ein für eine Erziehung zur Freiheit und Selbständigkeit und eine allgemeine Menschenbildung ohne Rücksicht auf die Standesunterschiede, wobei er aber doch nicht vergißt, daß der Mensch hier auf Erden nicht bloß als Mensch, sondern auch als Bürger eines Staates erscheint und somit die Bildung für das gesellschaftliche Leben nicht außer Acht gelassen werden darf. „Die physische Erziehung, die ebenso notwendig ist wie die geistige, muß erfolgen auf Grund der Kenntnis der menschlichen Natur im allgemeinen und der Individualität des Zöglings im besonderen;" sie wird durch systematische Gymnastik, ausreichende Bewegung und Handarbeiten gefördert. „Handarbeiten sind der so gerne thätigen Jugend angenehm, beschäftigen dieselben in Stunden, die man mit Lehrgegenständen, besonders in frühen Jahren, nicht ausfüllen kann, geben ihr eine körperliche Geschicklichkeit und Gewandtheit, die im täglichen Leben bei mannigfaltigen kleinen Vorfällen des Hauses so wichtig sind; sie bilden den Sinn für Zweckmäßigkeit und Schönheit, geben dem Lehrer Gelegenheit, eine Menge Kenntnisse auf die leichteste Art der Jugend beizubringen; sie flößen den Schülern Interesse für einzelne Lehrgegenstände ein, wenn man dieselben mit

ihren Spielen und Beschäftigungen in Verbindung bringt." Bei der geistigen Bildung unterscheidet Milde formelle und materielle Bildung und fordert, daß die letztere die erstere nicht überwuchere, weil sonst Schwerfälligkeit und Lähmung des Geistes entstehe; die Bildung soll immer die freie und energische Selbstthätigkeit des Zöglings im Auge haben. Soll diese selbstthätige Entwickelung des kindlichen Geistes naturgemäß sein, so muß zunächst das äußere Anschauungsvermögen geübt werden; statt des Körpers des Kindes sollen aber „die unermeßliche Menge der Gegenstände der Natur, die in jedem Orte vorhandenen Erzeugnisse der Künstler und Handwerker, die in jedem Hause gewöhnlichen Werkzeuge und Gerätschaften" für die Übung des äußeren Anschauungsvermögens herbeigezogen werden. Eingehend stellt nun Milde weiterhin die Bildung des Erkenntnis-, Gefühls- und Begehrungsvermögens dar; steht er hier auch noch vollständig auf dem Boden der Wolff-Kantschen Seelenvermögens-Psychologie, so zeigt er doch in den Erörterungen eine reiche pädagogische Erfahrung und Einsicht. Er fordert, daß nichts Sinn- und für die Bildung Wertloses dem Gedächtnis eingeprägt werde; es muß vielmehr alles, was dem Gedächtnisse eingeprägt wird, „vorher ein Gegenstand des Vorstellungsvermögens und des Verstandes im weitesten Sinne sein. Es sind der notwendigen und nützlichen Gegenstände so viele, daß der vernünftige Erzieher gewiß keinen Mangel an Stoffen haben wird, das Gedächtnis seines Zöglings zu üben."

Die materielle Bildung wird in erster Linie durch den Unterricht vermittelt; dieser muß, um auch formell bildend zu wirken, den induktiven Weg einschlagen; auf dem natürlichen Weg der Anschauung erwirbt der Mensch sich zunächst einzelne Vorstellungen, sehr bald aber abstrahiert er daraus allgemeine Regeln und Maximen, er sammelt Erfahrungen und bahnt so die Möglichkeit an, ein praktisch-brauchbarer Mann zu werden. Für die Elementar- oder Fundamentalbildung fordert Milde eine Auswahl des Lehrstoffs, die nicht Rücksicht nimmt auf den Stand, die äußere Lage und den zukünftigen Beruf des Zöglings. Die höchste Bestimmung des Menschen sieht Milde in der Sittlichkeit, daher erscheint ihm diese auch als Endzweck aller Erziehung. Als solche notwendige Kenntnisse werden dementsprechend gefordert: 1. die Kenntnis des Menschen nach Körper und Geist, insofern der Mensch seinen eigenen Zustand verschlimmern kann und verbessern soll; 2. die Kenntnis der äußeren, den Menschen umgebenden Natur, insofern der Gebrauch und Einfluß derselben dem Menschen notwendig, nützlich und schädlich ist und von der Willkür des Menschen abhängt; 3. die Kenntnis der Sprache, die ihm im Umgang mit andern Menschen, mit denen er in Verbindung steht, notwendig ist; 4. das Lesen, als vorzügliches Mittel der Selbstbildung, das Schreiben und Rechnen, weil beides im Umgange und in den Verhältnissen mit anderen Menschen nützlich, in vielen und zum Betriebe der meisten Geschäfte sogar notwendig ist; 5. Religion und Pflichtenlehre, welche beide das moralische

Wollen begründen, leiten und stärken sollen; 6. die Kenntnis jener positiven Gesetze des Staates, deren Befolgung für den Menschen Pflicht und deren Übertretung ihm möglich ist. Wir sehen, daß Milde, obgleich er den Endzweck der Erziehung in der Sittlichkeit sieht, doch die Auswahl des Lehrstoffes ganz vom Standpunkt des Utilitarismus vornimmt. Bezüglich der Anordnung des Lehrstoffs fordert er, daß dieselbe eine naturgemäße sein und daher die Fassungskraft der Schüler ins Auge fassen soll; es muß die didaktische Anordnung gewählt werden, nicht der systematische Gang. Die den Bedürfnissen der früheren Jahre angemessene Lehrform ist die erotematisch-synthetische, welche von der Anschauung ausgeht und die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch nimmt; ein bloßes passives, ruhiges Anhören des Lehrvortrages ist keineswegs hinreichend, sondern der Schüler muß selbst sehen, denken, urteilen und sich selbst üben. „Das Resultat des Unterrichts muß allezeit Frucht der eigenen Thätigkeit des Schülers sein; bei Anschauungen muß der Schüler selbst beobachten, die Merkmale auffassen und angeben; bei allgemeinen Vorstellungen muß er das Gemeinsame bemerken, abstrahieren, sich die Vorstellung bilden; bei Urteilen muß er selbst die Harmonie oder Disharmonie bemerken, selbst die Vorstellungen verbinden und trennen, bei den Beweisen muß er selbst die Beweiskraft auffinden und einsehen." Die Gefühle müssen erregt und geleitet, nicht aber abgestumpft oder gar ausgerottet werden, weil die Entsinnlichung der Bestimmung des Menschen entgegen ist; „ein Mensch und nicht ein Engel soll der Zögling werden." An Beispielen aus Geschichte und Leben, welche an sich faßlich und dem Gesichts- und Wirkungskreise des Zöglings oder der wirklichen Geschichte entnommen sind, muß das sittliche Urteil gebildet werden; diese Fähigkeit der sittlichen Beurteilung muß nach und nach zur herrschenden werden, zur Fertigkeit und Gewohnheit. Aber das genügt für das Leben selbst noch nicht; die Bildung der moralischen Erkenntniskräfte muß auf allgemeine Prinzipien ausgedehnt und mit einer möglichst vollständigen Darstellung der Pflichten geschlossen werden. Der sittlichen Bildung dient ganz besonders der Religionsunterricht; „Religion besteht in der richtigen Erkenntnis und festen Überzeugung von Gott und unserem Verhältnisse zu ihm und in dem wirksamen Einflusse dieser Vorstellungen auf die Gesinnungs- und Handlungsart der Menschen. In der Behauptung Pestalozzis, daß die Mütter zur ersten religiösen Bildung der Kinder am tauglichsten sind, liegt nach meiner Überzeugung viel wahres, nur müssen diese selbst eine reine, richtige Religiosität in ihrem Herzen haben."

Zerrenner (1780—1852), Schulrat und Seminardirektor in Magdeburg, geht in seinem „Methodenbuch für Volksschullehrer" (1829) wie Pestalozzi und die Pestalozzianer von der Betrachtung des Wesens und der Kräfte des Menschen aus. Erziehen heißt planmäßig auf die Bildung anderer einwirken; der Zweck der Schulen ist Erziehung durch den Unterricht. Für diesen gilt folgendes Grundgesetz: „Man

führe den Zögling mit Berücksichtigung seiner Kraft und Bildung in einer weisen Stufenfolge auf eine seine Gesamtkraft bildende, zweckmäßige Weise dahin, daß er den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntnisse und Geschicklichkeiten erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll." „Unter Unterricht verstehen wir die absichtliche Einwirkung auf andere, um ihnen zur Erwerbung von Kenntnissen und Geschicklichkeiten behilflich zu sein; und dieser Unterricht wird erziehend, wenn man zugleich den Zweck hat, durch denselben die Kräfte des Lernenden zu wecken, zu stärken und zu bilden. Der Unterricht in der Elementarschule muß immer erziehend sein, und dies um so mehr, je näher er noch den ersten Elementen alles Wissens und Könnens steht, weil die Kräfte des Lernenden noch unentwickelt und ungebildet sind und ohne ihre Entwickelung und Bildung an kein glückliches Fortschreiten zu denken ist." Die durch eigene Erfahrung und eigenes Nachdenken gefundenen pädagogischen Erkenntnisse bereicherte Zerrenner durch das Studium aller wichtigen pädagogischen Werke der Vergangenheit und besonders der Zeitgenossen und suchte sie durch das genannte Werk und andere pädagogische Schriften, besonders aber durch den von seinem Vater zuerst herausgegebenen und von ihm fortgesetzten „Deutschen Schulfreund" und später durch das „Jahrbuch des Volksschulwesens" in der Lehrerwelt zu verbreiten. In diesen Werken zeigt sich überall das Bestreben, den materiellen Zweck der Bildung mit dem formalen zu verbinden; „eine Schule, die bloß den materiellen Zweck des Unterrichts, die Mitteilung gewisser Kenntnisse und Geschicklichkeiten, im Auge hätte, würde ihre Bestimmung nur halb erreichen, sie übersähe den großen zweiten Zweck, den formalen oder den der Erziehung, der Bildung der Menschenkraft." Er schrieb noch eine Anzahl methodischer Schriften, welche zur Entwickelung der Methode des Elementarunterrichts nach den verschiedenen Richtungen wesentlich beigetragen haben; ebenso bot er Beachtenswertes in seinem Werke „Grundzüge der Schuldisziplin" (1826). „Die Schuldisziplin," sagt er in dem letztgenannten Werk, „ob sie gleich für das Geschäft des Unterrichts als solches höchst wichtig ist, hat noch außerdem den sehr wichtigen Zweck der Erziehung, und zwar soll sie die gesamte Erziehung berücksichtigen."

Harnisch (1787—1864) wurde schon als Student der Theologie auf Pestalozzi aufmerksam, besuchte als solcher eine nach Pestalozzischen Grundsätzen eingerichtete Schule in Schlesien und lernte dort während eines vierzehnwöchentlichen Aufenthaltes die Pestalozzische Pädagogik aus der Anschauung und durch das Studium der Pestalozzischen Werke kennen; was er hier gelernt, das wandte er als Lehrer am Plamannschen Institut in Berlin, das nach Pestalozzischen Grundsätzen eingerichtet war, an, sich dabei immer mehr in die Ideen, Anschauungen und Lehren des Meisters vertiefend. Aber schon hier bildet sich bei ihm und seinen Freunden Jahn und Friesen eine freie Auffassung der Pestalozzischen Ideen aus, welche er in seiner Schrift: „Deutsche Volksschule mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze"

(1812) zum Ausdruck brachte. Harnisch erkennt Pestalozzi seine große Bedeutung für die Didaktik und Methodik unumwunden zu; „den größten Einfluß auf die Ausbildung der Unterrichtsgrundsätze hat unstreitig Pestalozzi gehabt", so läßt er sich vernehmen. Aber er eifert gegen die einseitige Auffassung derselben, z. B. gegen die Forderung einer sachlichen Lückenlosigkeit, welche fordert, daß der Schüler eine gewisse Masse von Übungen durchmachen müsse, selbst wenn sie ihm zu leicht wären. Hauptsächlich aber findet man in ihm zwei Ideen verkörpert, Vaterlandsliebe und Christentum, die ihm für seine Bestrebungen auf dem Gebiete der Volksbildung maßgebend wurden. So wurde er der Führer einer besonderen Richtung der Pestalozzischen Pädagogik, welche man im Gegensatz zu dem Schweizer oder Ur-Pestalozzianismus als den preußischen oder Jung-Pestalozzianismus bezeichnen kann. Für die Entwickelung desselben hat er als Seminardirektor in Breslau und Weißenfels durch Wort und Schrift gewirkt; namentlich das Seminar in Breslau wurde eine Hauptpflegstätte des „preußischen Pestalozzianismus". „Auf die Frage," schreibt er, „ob ich ein Pestalozzianer sei, kann ich mit einem ebenso entschiedenen „Ja" als mit einem ebenso entschiedenen „Nein" antworten. Ich antworte „nein", sobald man meint, ein Pestalozzianer sei der, welcher Niedererſche Philosopheme vergöttert, Pestalozzische Zahlen- und Maßverhältnisse oder Joseph Schmidtsche Linienzusammenstellungen anbetet und das Heil der Zukunft von Pestalozzischen Formen und Formeln erwartet. Ich antworte mit „ja", wenn man unter einem Pestalozzianer einen Schulmann versteht, der weder im Gedächtniswerk noch in gegenstandslosen Verständnisübungen, sondern in allseitiger Ausbildung des Menschen das Ziel der Pestalozzischen Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen. Ich antworte „ja", wenn man unter einem Pestalozzianer den versteht, der die großartigsten Ideen Pestalozzis zu den seinigen zu machen sich bemüht hat, und in der treuen Liebe, die eigentlich nicht ohne Glauben sein kann, bemüht ist, mit Aufopferung sein Ziel zu verfolgen." Wie Pestalozzi von dem Bestreben, seinem Volke zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen, zum Pädagogen gemacht worden war, so hatte das pädagogische Bestreben Harnischs von Anfang an die Richtung, sein Volk von der Knechtschaft seiner Feinde durch Erziehung zur Selbständigkeit und Selbstthätigkeit im Geiste Pestalozzis zu erretten. Mehr noch als in seinem oben genannten Werke kam dies in der Neubearbeitung desselben, welche 1820 unter dem Titel: „Handbuch für das deutsche Schulwesen" und in dritter Auflage 1839 unter dem Titel: „Handbuch für das deutsche Volksschulwesen" erschien, zum Ausdruck.

„Erziehen heißt, absichtlich Gelegenheit zur Bildung geben, also eine Veranlassung dazu werden, daß das Gestaltlose eine Gestalt gewinnt, die Fähigkeiten in Handlungen sich ausprägen, und so dem Zöglinge die Vollkommenheit gewährt wird, wozu er Anlagen hat, und das von ihm entfernt wird, was ihm eigentlich fremd ist. Die drei Grund-

kräfte im Menschen, die Wissenskraft, die Thatkraft und die Genußkraft (das Erkenntnis-, Willens- und Gefühlsvermögen) haben Gott zum Ziel und die Selbst- und Nächstenliebe zu ihren Bahnen. Die erste Richtung hat ihre Wurzel in der Sinnenthätigkeit; die Sinnenthätigkeit gründet sich auf Nerven, und diese sind also die Grundlagen unserer Anschauungen, woraus unsere Erkenntnisse hervorgehen, welche, im Geiste begründet, zur Weisheit führen. Die zweite Richtung hat ihre Wurzeln in dem ganzen Muskelgewebe, die dritte im Herzen und in allen den Gefäßen, die das Atmen und den Blutumlauf bewirken. Außer den Nerven, den Bewegungs-, Atmungs- und Blutwerkzeugen finden wir noch Ernährungs- und Schöpfungswerkzeuge in dem Menschen, jene die Träger und Keime der eigenen Liebe, diese die der Liebe zu dem Nächsten. Jede der drei Grundkräfte des Menschen hat eine doppelte Richtung, die eine heißt Empfänglichkeit (Rezeptivität) und die andere Schöpfungskraft (Produktivität)." Wir sehen, daß Harnisch in psychologischer Hinsicht einerseits auf dem Standpunkte der Wolff-Kantschen Vermögenstheorie steht, anderseits über den Zusammenhang der psychischen Erscheinungen mit den physischen Organen völlig falsche Ansichten hat; eine physiologische Psychologie kannte man eben noch nicht. Wie Pestalozzi, so will Harnisch durch die Erziehung alle menschlichen Kräfte gleichmäßig ausbilden; aber nicht in der Kraftbildung des Geistes des Individuums sollte sich nach seiner Ansicht die Erziehung erschöpfen, sondern „die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen", sie „bildet dem Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise, für das Haus, den Staat und die Kirche aus". „Der Mensch soll gebildet werden, auf daß er künftig seiner hohen Bestimmung würdig und dieser gemäß im Leben wirken und in jedes Verhältnis kräftig eingreifen lerne. Nur durch eine solche Bildung zur Selbständigkeit wird der Mensch zugleich für alles andere, was die Gesellschaft oder das Bedürfnis von ihm fordern mögen, mit erzogen und für dieses umfassender und besser, als wenn umgekehrt das scheinbar Nützliche zum Ersten gemacht wird, da es doch als ein Vergängliches das Letzte sein soll. Um indessen auch hierbei alle Einseitigkeit zu vermeiden, so werden die Volksschulen weder allein auf formelle Entwickelung der geistigen Anlagen, noch allein auf das Mitteilen materieller Kenntnisse und Fertigkeiten ausgehen, sondern vielmehr in der unzertrennlichen Verbindung des Stoffes und der Form eine dynamische Lehr- und Erziehungsweise zu befolgen habe." Sieht man auf die drei Lebensgliederungen: Leib, Seele und Geist, so unterscheidet man eine leibliche (physische), geistig-weltliche (psychische) und geistig-himmlische Erziehung. Sieht man auf die besonderen Ausprägungen der Zöglinge, so unterscheidet man eine allgemein-menschliche Erziehung, eine Erziehung der Volksgenossen (die volkstümliche, nationale Erziehung), der Zeitgenossen, der Geschlechtsgenossen, der Berufsgenossen und der besonderen Personen.

„Das Mitteilen von Kenntnissen und Fertigkeiten oder richtiger,

das absichtliche Gelegenheitgeben zur Aneignung und selbstthätigen Herausbildung von Kenntnissen und Fertigkeiten macht den Unterricht aus. Jeder Unterricht, der richtig und gut sein soll, muß von der Erziehung gebilligt werden; denn die Erziehungsgesetze gelten auch für den Unterricht. Die wahre Erziehung und der wahre Unterricht können nie miteinander in Widerspruch kommen. Der Unterricht sei den einzelnen Kräften des Schülers angemessen und nehme solche alle vielseitig in Anspruch, er sei ein Mitteilen und Erwecken zugleich, indem der Lehrer bald in die Welt außerhalb des Schülers, bald in dessen eigenes Innere eingreift, bald hinein-, bald herausbildet; er suche den Selbstthätigkeitstrieb besonders zu benutzen und mache es sich zur Hauptaufgabe, die eigenen Kräfte des Schülers, sowohl die schaffenden als die aufnehmenden, anzuregen; er sei anziehend, d. h. so, daß er den Schüler zum Auffassen, Aneignen, Nachdenken und Üben reizt und lockt, indem man ihn anschaulich und faßlich macht und durch Abwechselungen den einzelnen Sachen neuen Reiz giebt, er sei gründlich, aber nicht abspannend und ermattend. Jeder Lehrgegenstand muß notwendig Beziehungen auf die Lernkräfte des Schülers haben, aber kann nie seinen Inhalt aus den Lernkräften selbst entlehnen, sondern nur aus den Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen. Achte beim Unterrichte darauf, daß dein Schüler einem gewissen Volke, einem gewissen Staate und einer gewissen Gemeinde angehört und in diesen Kreisen wahrscheinlich wirken wird; aber vergiß darüber nie, daß er ein Mensch ist. Der reife Schüler wird seine Reife dadurch zu beweisen haben, daß er im rechten Verhältnisse zu den drei Lebenskreisen steht: zu dem häuslichen Vereine, zu dem bürgerlichen und zu dem kirchlichen." Harnisch betrachtet also den Menschen nicht bloß als ein Individuum, sondern gleichzeitig auch als ein Glied der menschlichen Gesellschaft; er hat demnach neben Graser der mehr individualistischen Pädagogik Pestalozzis eine sozialistische Richtung gegeben. Hatte die Pestalozzische Schule den Satz aufgestellt: „Das Wissensmaterial ist nur Mittel zum Zweck geistiger Kraftbildung," so stellte Harnisch demselben als gleichwertig den Satz zur Seite: „Der Inhalt des Lehrstoffs hat einen selbständigen Wert." Der nationale Bildungsstoff, die nationale Sprache, Geschichte, Sage und Sitte nahmen in seinem Unterricht daher die erste Stelle ein; ebenso wurden Turnen und Gesang deswegen besonders gepflegt, weil sie vorzugsweise imstande sind, das Gemeingefühl zu wecken und die vaterländische Gesinnung zu fördern. Aber Harnisch wollte durchaus nicht an die Stelle eines einseitigen Formalismus einen einseitigen Realismus setzen; „der Formalismus und der Realismus sind zwei Gegensätze, welche als solche beide etwas Verwerfliches haben, die Wahrheit liegt darin, daß beide vereinigt werden müssen". Beim Unterricht muß der Lehrer ununterbrochen und gleichmäßig fortschreiten; doch darf dieses stetige und lückenlose Fortschreiten kein sachliches sein, so daß man meint, der Schüler müsse eine gewisse Masse von Übungen durchmachen, selbst wenn sie ihm zu

leicht wären. „Der einzelne Unterrichtsgegenstand stehe in gehörigem Gleichmaß, im Einklange (Harmonie) mit den übrigen Unterrichtsgegenständen und wirke so als ein Teil vom Ganzen auf die allseitige Bildung des Schülers ein. Es kommt deshalb bei einem zusammengesetzten Unterrichte nicht bloß darauf an, daß jeder Unterrichtsgegenstand richtig an sich betrieben werde, sondern jeder muß auch im Verhältnis zu allen übrigen richtig betrieben werden. Der harmonische Unterricht wird darum so außerordentlich fruchtbar, weil jeder Unterrichtsgegenstand den andern mitfördert, so daß der Lehrer, ohne sein Gleis zu verlassen, stets mehrere Zwecke bei seinem Unterrichte zugleich erreicht." Harnisch fordert also eine naturgemäße und ungekünstelte Konzentration. Eingehend werden sodann von Harnisch die Lehrwege (analytisch und synthetisch), die Lehrmittel und die Lehrthätigkeit (Vorlegen, Aufgeben, Ablocken, Vortragen) behandelt. In Bezug auf das Ablocken sagt er: „Das Ablocken kann sich an zwei Kräfte wenden, an die Erinnerungskraft und an die schaffende Denkkraft. Das Ablocken, das sich an die Erinnerungskraft richtet, heißt Wiederholen (Repetieren) und hat weniger zum Zweck das Neuschaffen der Kenntnisse, als das Befestigen, Sichten, Verdeutlichen und Vervielfeitigen derselben. Das Ablocken, welches sich an die Denkkraft richtet, hat den Zweck, neue Kenntnisse zu erzeugen und dabei gelegentlich auch Irrtümer zu zerstören und Unbestimmtheiten zu beseitigen. Diese letztere Lehrthätigkeit, die wir, im Gegensatz des Wiederholens, ein Anreizen nennen können, wird von vielen, doch ganz unpassend, entweder Sokratisieren oder Katechisieren, auch die heuristische Lehrform, genannt. Der Ausdruck Katechisieren ist ganz unpassend, weil in früheren Zeiten derselbe nur von dem vorbereitenden Unterricht im Christentum gebraucht wurde, der eine gemischte Form hatte, denn da dieser Unterricht (Katechese) überzeugen sollte, so bediente man sich gewiß häufig der Frageform, die in den erbaulichen Reden nicht vorkam. Der Ausdruck Sokratisieren ist für das Anreizen, streng genommen, auch nicht passend, indem die Lehrform des Sokrates eine andere war, als die, welche wir heute mit dem Namen Sokratisieren bezeichnen; es sind Wechselgespräche zwischen Erwachsenen, unter denen Sokrates gewöhnlich als der allein Weise erscheint, welcher durch ableitende Entwickelungen die andern eingebildeten Weisen zu schanden macht. Das eigentliche Sokratisieren ist also eine auflösende Zerstörung vorhandener Irrtümer in der Gesprächsform; unser Anreizen aber ein Aufbauen von Wahrheiten aus vorhandenen Anerkennungen von Schülern in der Gesprächsform. Dieses Verfahren ist schaffend, das altsokratische aber nur wegräumend." Sehr eingehend behandelt nun Harnisch die Frageform, dann fernerhin die anderen Lehrformen und den Lehrgang (Lehrgang und Lehrthätigkeit in Verbindung, — Methode).

„In einem Staate, worin sich ein ordentliches Gemeinwesen gebildet hat, genügt keineswegs die häusliche Erziehung mit dem häuslichen Unterricht, sondern es muß die öffentliche in sicher begründeten Schulanstalten hinzukommen;" in ihnen sollen nicht bloß Kenntnisse

erworben, sondern in ihnen soll sich auch der Sinn für das allgemeine Wohl in einem jugendlichen Zusammenleben ausbilden. „Jede der drei Mächte in den Lebenskreisen der Menschen hat das Recht, Unterricht erteilen zu lassen, und darum auch das, Schulen zu begründen; jede aber hat nur dies Recht in ihrem Gebiete. Da jeder im Volke als Mensch ausgebildet werden soll, so muß es Volksschulen geben, — solche Schulen, worin jeder den Grund seiner Bildung legt;" sie schließt die Grundschule (Elementar-, Primärschule) in sich und giebt deshalb allen Kindern des Volkes die erste Bildung. „Eine Volksschule wird um so mehr den Namen Volksschule verdienen, je mehr darin die Schüler aus allen Ständen des Volkes gemischt sind, weil sie in dieser Mischung die beste Vorschule für das künftige häusliche, bürgerliche und kirchliche Leben ist. Es ist höchst wichtig, daß in den Volksschulen so viel wie möglich, und das besonders in den unteren Klassen, wo der Unterricht dadurch nicht benachteiligt wird, Kinder von armen und reichen Eltern, Kinder mit guten und mit schlechten Anlagen gemischt sind; teilt sich in der Schulwelt alles nach Ständen, wozu die Unterrichtszwecke so leicht führen, so erzeugt das Schulleben schon einen unglücklichen Kastengeist." Auf der Volksschule, resp. der in ihr eingeschlossenen Grundschule, baut sich die Bürgerschule und die Gelehrtenschule auf. Die einzelne Volksschule ist Sache der Gemeinde; in großen Städten ist es notwendig, mehrere Volksschulen anzulegen, die aber alle zusammen unter einer einzigen Leitung stehen müssen. Besteht die Gemeinde aus Christen verschiedenen Bekenntnisses und erlauben es andere Umstände, so ist es zweckangemessen, für jede Glaubenspartei eine besondere Schule zu errichten. Jede Gemeinde führt die Aufsicht über ihre Schule und übt sie durch den Schulvorstand aus, der mit dem Gemeindevorstand zusammenhängt; zu diesem Schulvorstande gehört notwendig auch der erste Lehrer, er sei Geistlicher oder nicht." Alle Schulzwecke müssen durch den Schulvorstand gefördert werden, — Anstellung der Lehrer, Erteilung des Gehaltes, Entwerfung der Schuleinrichtung und Überwachung der Ausführung derselben u. s. w. — deshalb muß in ihm ein Geistlicher, ein Staatsmann und ein Schulmann sein. Mit dem Staate steht die Gemeindeschule durch den Kreisschulaufseher in Verbindung. Die Lehrerbildung muß auf Seminarien geschehen. Die Zöglinge sollen die Volksschule durchlaufen und dann, so lange die höhere Bürgerschule (14. bis 18. Jahr) zur weiteren Vorbereitung nicht geeignet ist, noch besondere Voranstalten (Präparandenschulen) besuchen.

„Die Schule, als ein Verein von mehreren Bildungsbedürftigen unter Leitung eines Bildners, wirkt, wenn sie die rechte Verfassung hat, ebenso stark durch ihre ganze Einrichtung auf die eigentliche Erziehung als durch den Unterricht." Die Lehrgegenstände werden bestimmt durch die Beziehungen des Menschen zu seinen Umgebungen; also der Mensch kann sich der Welt entgegenstellen, die ihm als Körper entgegentritt, während er als Geist erscheint — Körperlehre (Form-

und Größenlehre) und Geistlehre (Sprachlehre und Gesanglehre) —, er kann sich zwischen Gott und die Welt stellen, — „faßt er seine Beziehungen zu Gott als eine Erkenntnis im Glauben auf, so kommt er zur Religion, faßt er sie in der That auf, so kommt er auf die Sittenlehre, faßt er sein Verhältnis zur Welt mit dem Erkenntnisvermögen auf, so tritt ihm die Weltkunde entgegen, die Auffassung der Welt in der That führt zur Gewerbkunde". — In seinem „Handbuch für das deutsche Schulwesen" und in der von ihm herausgegebenen Zeitschrift „Erziehungs- und Schulrat" (1819/20) hat Harnisch alle Teile der Erziehung und des Unterrichts im einzelnen behandelt; er gab aber auch noch eine Reihe von methodischen Schriften heraus, in denen er die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik auf einzelne Zweige des Volksschulunterrichts anwandte. Er erkannte an, daß die Pestalozzische Schule in der Raum- und Zahlenlehre eine neue Bahn gebrochen, daß durch Joseph Schmid, Pestalozzis Schüler, ein wichtiger Schritt in der Raumlehre gethan, bei dem freilich erstaunliche Mißgriffe zu verzeichnen seien, — Regellosigkeit und Unbestimmtheit, Weitschweifigkeit, gänzliches Vernachlässigen alles Körperlichen und Bürgerlichen —, aber doch der Weg zum Verlassen des alten Geleises gezeigt worden sei; er folgte in der Raumlehre („Raumlehre oder Meßkunst" 1821) dem Einflusse Friesens, der bereits in der Plamannschen Schule einen Unterrichtsweg in der Geometrie eingeschlagen hatte, der „gleich dem Wege von Joseph Schmid wahre Kraft erweckte, gleich dem Wege, den Euklid nahm, zur richtigen Einsicht in die wesentlichen Raumverhältnisse führte und gleich dem Wege, den die Feldmesser betreten, zur Ausübung der Kunst leitete". Wissenschaft und Leben, Wissen und Können müssen also in der Raumlehre Hand in Hand gehen; von dem Anschauen regelmäßiger Grundkörper muß ausgegangen werden, „das Beweisen und Einsehen ist nicht wichtiger als das gute Darstellen aller Gebilde, denn die meisten Knaben in städtischen Volksschulen (in denen besonders die Raumlehre getrieben werden kann) sollen Techniker, keine freien Denker werden". In der Auswahl des Lehrstoffs suchte Harnisch nur Wertvolles zu bieten, d. h. Stoffe, deren Verarbeitung neben formaler auch Bildung fürs Leben giebt und nur das, was der Auffassungsfähigkeit des Kindes entspricht. In der Anordnung hob Harnisch die Scheidung zwischen Formen- und Größenlehre auf; während seit Pestalozzi und Schmid die Formenlehre es mit den Linienverbindungen nach Zahl, Lage, Richtung der Linien, ihrer Durchschnittspunkte, Winkel u. dergl., die Größenlehre mit der Vergleichung und Ausmessung der Linien, Flächen u. s. w. zu thun hatte, verband Harnisch Anschauen, Auffassen, Beschreiben und Zeichnen der Raumgrößen mit dem Ausmessen und Berechnen derselben; dadurch kam auch die Betrachtung der Körper, welche man seither möglichst an das Ende des Lehrganges gestellt hatte, an den Anfang desselben. Von der Anschauung und Beschreibung der Körper ging Harnisch aus und schritt zur Anschauung, Beschreibung und Darstellung der Flächen und Linien fort; er verbindet Anschauung, Erkennen und Dar-

stellen miteinander. Im Zeichnen baute Harnisch die von Pestalozzi angeregte Methode aus; „es sollen durch das Zeichnen in der Volksschule keine Zeichner und Maler vorgebildet, sondern nur die Anlagen zum Bilden und Formen in jedem Kinde geweckt werden". Er geht auch vom Betrachten des Körpers aus und will in Verbindung mit dem Zeichnen von Strichen, Dreiecken, Vierecken und Kreis auf diese Weise die Augen- und Handfertigkeit ausbilden; „am leichtesten ist es, die Körper der Raumlehre aus Pappe zu formen, und ich bin der Meinung, daß gerade diese Papparbeiten für städtische Knaben sich gut passen". Auf dieser Grundlage soll dann der weitere Lehrgang im Zeichnen bis zum geometrischen und perspektivischen Zeichnen sich aufbauen. An der Zahlenlehre Pestalozzis tadelt Harnisch, daß er auch das auf die Anschauung stützen wollte, was sich nicht veranschaulichen lasse, daß „das so tiefbegründete Zehnergesetz gänzlich zurücktrat und das bürgerliche Leben gar nicht beachtet war"; Harnisch wollte „den alten mechanischen Rechenweg durch Pestalozzische Ideen befruchten und den Pestalozzischen Weg durch Aufnahme des Bewährten in dem alten Rechenverfahren bürgerlich gangbar machen", es sollte das „tote Zahlenbehandeln, die übergründliche Gründlichkeit des Zahlanschauens, Verbindens und Verwandelns" verschwinden, das freie Leben im freien Denken und in geübter Fertigkeit an ihre Stelle treten und das Können und das Wissen sich zueinander gesellen. Beim Rechnen ist also nicht allein eine Einsicht in die Zahlengesetze, sondern auch Gewandtheit, Sicherheit und Umsicht fürs bürgerliche Leben zu erstreben; Kopf- und Tafelrechnen sollen Denkrechnen sein, das aber von eingeübten Formeln und Fertigkeiten unterstützt wird. Auf dieser Grundlage arbeitete der Rektor Scholz (später Seminaroberlehrer in Breslau) seine „Faßliche Anweisung zum gründlichen Kopf- und Zifferrechnen" (1825) aus, zu welchem Harnisch ein Vorwort schrieb. Im Leseunterricht empfiehlt Harnisch die Stephanische Lautiermethode und weist auf die Schreiblesemethode, wie sie von Scholz bearbeitet war, hin; er warnt vor allen Künsteleien, „wohin namentlich die Erklärung der Mundstellungen und die Benennung der Laute nach denselben gehört", denn „die Hauptsache ist und bleibt: Verbindung des Lesens mit dem Schreiben und des Schreibens mit dem Lesen bei den ersten Anfängen". Neben diesem und anderem immerhin Beachtenswerten über den Sprachunterricht bietet Harnisch in seinen „Sprachbüchern" doch wenig Eigenartiges; beim Schreibunterricht soll das Falschschreiben möglichst verhütet, der Schüler im Aufschreiben eigener Gedanken geübt und dabei neben Erzählungen und Beschreibungen auch die Geschäftsaufsätze berücksichtigt werden. Harnisch ist weder von Pestalozzis Buch der Mütter, noch mit den Denkübungen der philanthropischen Schule befriedigt; „die Übungen des Kennens durch sinnliche Anschauungen gehören eigentlich in die Weltkunde, da sich aber das Benennen davon nicht scheiden läßt, so gehören die hier aufgestellten Übungen auch in das Sprachgebiet, und es ist immer zweckmäßig, die Übungen des Anschauens und

des Verstehens als die Vorschulen der Weltkunde und von dem Sprachunterricht zugleich zu betrachten, weshalb dann erst späterhin sich diese Gegenstände trennen." Ebenso wendet er sich gegen die logischen Bearbeitungen der Sprachlehre für die Volksschule; „allmählich wird es sich herausklären, daß in der Volksschule jeder Sprachunterricht ein Redeunterricht sein und sich als Lese- und Schreibunterricht darstellen müsse, so daß sich der innere oder unmittelbare Sprachunterricht an den äußeren oder mittelbaren anschließt, indem der Schüler beim Lesen aufnimmt, beim Schreiben erzeugt. Aber der eigentliche Unterricht in der deutschen Sprache, strengere, logisch geordnete Sprachübungen, werden dadurch nicht ersetzt; die Wort- und Satzlehre kann immer in der Volksschule nur einen kleinen Raum einnehmen." Im Gesangunterricht soll nicht, wie Nägeli will, „mit bloßen Taktübungen, sondern mit Vorsingen oder Vorspielen und Nachsingenlassen von einfachen kleinen Liedern angefangen werden", später sollen sich denselben Takt- und Tonübungen anschließen; obgleich es immer noch das wichtigste ist, daß die Kinder nach dem Gehör singen lernen, so soll man sie doch auch gewöhnen, nach Noten singen zu lernen, aber nicht nach Ziffern. Die Hauptsache ist, daß „durch den Gesangunterricht wirklich das gewonnen werde, was dadurch zu gewinnen ist, fröhliche Stimmung des Sinnes, tiefe Regung des Gemüts, überhaupt Ausbildung des inneren Lebens". Die Weltkunde soll sich auf den Anschauungsunterricht gründen, deshalb soll der Lehrer die Schüler ins Freie führen, dort alles, was sich darbietet, betrachten, „die Wege abschätzen und ausschreiten, die Blumen genau ansehen und in den einzelnen Teilen untersuchen" lassen u. s. w.; „Steine und Erde, Bäche und Höhen, Gräben und Teiche, Gärten und Wiesen, Felder und Wälder sind Gegenstände der Beachtung". Auch weiterhin muß sich die Weltkunde immer auf Anschauung gründen; „die sinnliche Anschauungskraft muß gewissermaßen ersättigt sein, ehe der Verstand rechtmäßiges Feld gewinnt." „An die Anschauungsübungen schließen sich Betrachtungen über die nächsten Dinge, als über die nächsten wichtigsten einheimischen und unserem Leben ganz nahe gerückten ausländischen Pflanzen, über die Haus-, Jagd- und andere wichtige Tiere der Nähe und Ferne, über den Wetterlauf und andere Erscheinungen in der Natur, über die gewöhnlichen Gewerbe, sowie über das Verhalten des Menschen in den verschiedensten Zuständen." Harnisch fordert also im Anschluß an den Anschauungsunterricht, der Sach- und Sprachunterricht zugleich ist, einen Stammunterricht für die Weltkunde, an den sich dann erst die eigentliche Weltkunde anschließen sollte. „Die zusammenhängende Weltkunde selbst muß notwendig mit der nächsten Heimat anfangen, da ja die nächste Heimat gerade dem Kinde die Welt ist"; von der Schule geht man zum Dorfe oder der Stadt, es wird ausgemessen und gezeichnet; „das Kind lernt die Stoffe kennen, woraus das Haus gebaut ist, die Mittel, welche dabei angewandt sind" u. s. w., „die Beschaffenheit des Bodens mit den darauf etwa befindlichen Steinen und Felsen wird ins Auge gefaßt und dann übergegangen zu den

Pflanzen, die vorzüglich gebaut, und zu den Tieren, die teils gepflegt werden, teils wild vorkommen; von da geht es zu den Bewohnern, ihrer verschiedenen Thätigkeit, ihrer bürgerlichen und kirchlichen Gemeinschaft über, und zuletzt werden die ehemaligen Schicksale und Begebenheiten des Ortes erzählt. Auf eine ähnliche Weise, doch nicht mehr in der wirklichen Anschauung, sondern in einem Bilde (Karte), welches der Lehrer auf eine Tafel zeichnet und das die Kinder nachzeichnen, wird der Kreis betrachtet, worin die Heimat liegt, und an den Kreis schließt sich die Kunde des ganzen Landes;" in jeder dieser Stufen werden Boden, Pflanzen, Tiere und Menschen, letztere nach ihrer Beschäftigung und ihrem Gemeinschaftsleben, sowie in der Erklärung der Gegenwart aus der Vergangenheit ins Auge gefaßt, — es gehören also Erdkunde, Mineralkunde, Stoffkunde, Pflanzenkunde, Tierkunde, Menschenkunde, Beschäftigungskunde, Staatenkunde und Geschichte hierher". Von der Heimat geht man dann zu Deutschland, dann zu Europa und von da zur ganzen Erde über, „indem man einzelne anziehende Gegenstände heraushebt und nur wenige Zeit auf allgemeine Umrisse verwendet, weil einzelne nähere Ausführungen viel bildender sind als trockene Übersichten". Dieser Stoff, den Harnisch in dem Werk: „Die Weltkunde. Ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Tier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde", näher darlegte, soll möglichst entwickelt und nicht tot vorgetragen werden; „die einzelnen Gegenstände sollen dabei auseinander folgen und die Stoffe so ausgewählt werden, daß das bildende Einzelne mit dem leitenden Ganzen in Einklang gesetzt und so der ganze Unterricht anziehender gemacht werde". Er hat damit Gedanken ausgesprochen, an deren Verwirklichung wir noch heute arbeiten. Besondere Aufmerksamkeit hat Harnisch als Theologe und Schulmann dem Religionsunterricht geschenkt; er hat auch ihm eine besondere Schrift: „Anweisung zum Unterricht im Christentum" gewidmet. „Der Unterricht im evangelischen Christentum muß ein gründlicher sein, stets von Gottes Wort ausgehen und zu Gottes Wort zurückführen, also durch und durch biblisch sein. Die Thatsachen aus der Geschichte des Reiches Gottes auf Erden (größtenteils biblische Geschichten) schließt man an das Kirchenjahr an und verbindet also die Thatsachen der durchlebten Jahre mit den gegenwärtigen kirchlichen Erscheinungen; die Glaubens- und Lebenslehren werden entweder alle selbst (nach einem biblischen Katechismus) aus der Bibel genommen oder doch alle mit der Bibel (nachweisend) in Verbindung gesetzt." Auf den beiden ersten Stufen des Religionsunterrichtes steht die biblische Geschichte, auf den beiden oberen der Katechismus im Vordergrund; „daß man keine anderen, als einen kirchlichen Katechismus dem Unterricht in den Christenlehren zum Grunde legen kann, soll und darf, das braucht wohl nicht mehr erörtert zu werden. Es versteht sich auch wohl von selbst, daß Thatsachen wollen erzählt und Lehren wollen entweder vorgetragen oder entwickelt werden". Harnisch warnt ganz besonders vor der „Verstandesabklärung" im

Religionsunterricht, bei der man das Dasein Gottes, die Unsterblichkeit u. s. w. beweisen, alles Geheimnisvolle aus dem Glauben verbannen wolle und dadurch „zum rechtschaffenen Handeln zu bringen suche, daß man nicht bloß beweise, der Mensch müsse die Tugend ausüben, sondern zugleich auch zeige, daß die Ausführung derselben mit vielem leiblichen und geistigen Segen (mit der sogenannten fetten Glückseligkeit) verbunden sei". Er war zwar kein Gegner der katechetisch-sokratischen Lehrform an und für sich, aber er kannte zu gut den Mißbrauch derselben, und den bekämpfte er; „die katechetische Lehrweise kann nur da stattfinden, wo das Kind schon aus Anschauungen sich Begriffe gebildet hat, überhaupt schon bis zum Denken gekommen ist. Die Form des katechetischen Unterrichts ist ein mit Fleiß und mit Absicht auf einen bestimmten Gegenstand vom Lehrer angesponnenes Gespräch, um den Schüler von dem, was er weiß oder für wahr erkannt hat, zu dem zu führen, was er noch nicht weiß oder noch nicht für wahr erkennt; der Lehrer kann in einem solchen Gespräch auch eine Zeitlang vortragen, erklären, erläutern, wiederholen u. s. w., der Schüler kann ebenfalls den Lehrer fragen, jedoch muß der Lehrer alle Sachen, die ihn auf Seitenwege führen, entfernt halten."

Wir ersehen aus diesen Darstellungen der pädagogischen Anschauungen von Harnisch, daß derselbe die Pestalozzische Pädagogik mit der christlichen Kirchenpädagogik zu versöhnen suchte; „im vollen Sinne des Wortes," sagte er, „giebt es keine andere Erziehung als eine christliche, eine Erziehung in der geheiligten Liebe zur Ehre Gottes im Namen seines Sohnes", — er ist der Repräsentant des orthodoxen oder kirchlichen Pestalozzianismus. Seine Hauptthätigkeit entfaltete er als Seminardirektor in Breslau; er huldigte hier noch einer freieren Auffassung des Christentums und ebenso der staatlichen Verhältnisse, er gehörte, wie er selbst sagt, „zur Partei des Fortschrittes, der Steinschen oder liberalen, mit mehr oder weniger konservativen Grundlagen". Dieser Partei, welche eine Verfassung und Beteiligung des Volkes an der Gesetzgebung und Verwaltung, neue Gestaltung des Schulwesens und eine Presbyterial-Verfassung der Kirche erstrebte, stand die Hardenberg-Metternichsche gegenüber, welche den Rückgang oder wenigstens den Stillstand erstrebte; sie wurde in ihren Bestrebungen dadurch unterstützt, daß die Partei des Fortschrittes in mehreren ihrer Glieder das Maß überschritten hatte, aber durch ihre büreaukratischen Hemm-Maßregeln, ihre gänzliche Unfähigkeit zu gestalten und durch die unlauteren Mittel, die sie bei diesem Kampfe anwendete, rief sie die nicht zu rechtfertigenden Ausschreitungen von Gliedern der Fortschrittspartei, demagogische Umtriebe u. dergl. hervor. Dieser Rückgangspartei war namentlich das Turnwesen ein Dorn im Auge, weil es nach ihrer Ansicht die Freiheitsbestrebungen förderte; die preußische Regierung, welche anfangs das Turnwesen selbst gefördert hatte, verbot dasselbe 1819 unter dem Einflusse dieser Rückgangspartei. Es begann die Zeit der Maßregelungen, Ausweisungen und Einkerkerungen; für Harnisch brachte

sie die Versetzung als Seminardirektor nach Weißenfels. Diese Versetzung wurde für ihn verhängnisvoll; er fühlte später zwar, wie er sagt, „was er durch das Verlassen von Schlesien verloren hatte", aber von seiner späteren, dem orthodoxen Kirchentum vollständig unterworfenen Welt- und Lebensanschauung aus urteilt er doch: „Es fingen nun die christlichen Lebenskeime an, durch die Trübsale der Zeit gestreut, sich mehr zu entfalten, und es war eine neue Lebensentfaltung, ein neuer Ort und ein neuer Wirkungskreis nicht unwichtig." Mit Breslau schließt Harnisch die Selbstbiographie „Mein Lebensmorgen" (1787—1822), — ein neuer Lebensabschnitt beginnt für ihn; zwar entfaltete er auch in Weißenfels sein hervorragendes Lehrgeschick, sein großes organisatorisches Talent und seine vorzügliche Verwaltungsgabe, aber immer mehr geriet er in die Fesseln des orthodoxen Kirchentums, welches seine schöpferische Kraft auf dem Gebiet der Pestalozzischen Pädagogik lähmte. Dazu mögen neben der ihm von seiner Jugend an gegebenen Richtung in seiner Welt- und Lebensanschauung die schmerzlichen Lebenserfahrungen in Breslau und dann der Gegensatz, in den er zu dem Konsistorial- und Schulrat Zerrenner in Magdeburg, welcher das Seminarwesen der Provinz leitete und dem Rationalismus huldigte, trat, hauptsächlich mitgewirkt haben; die eingeschlagene kirchlich-orthodoxe Richtung führte ihn nach zwanzigjähriger Wirksamkeit in Weißenfels ins Pfarramt. Harnisch neigte zu einer tieferen Erfassung der Welt und des Menschenlebens und war wohl durch seinen früheren Verkehr mit Fichte hierin noch gefördert worden; aber er war keine philosophisch angelegte Natur, er besaß nicht die Ausdauer des philosophischen Denkers, die diesen auf mannigfach verschlungenen Wegen zur Einsicht führt, noch die entsagende Resignation desselben, die ihn da Halt machen läßt, wo dem menschlichen Wissen die Grenze gesetzt ist und das Reich des Glaubens beginnt, — er verfiel deshalb zuletzt vollständig in das orthodoxe Kirchentum. Und doch hat er auch in den Banden dieser, jeder freien und fortschrittlichen Entwickelung des menschlichen Geisteslebens feindseligen Welt- und Lebensanschauung nicht ganz den Idealen seiner Jugend entsagen können. Obwohl er eifrig mitwirkte an der kirchlichen und politischen Reaktion, so konnte er doch nicht denjenigen zustimmen, welche meinten, „es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem ganzen Volke zu geben und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zurückkehren", sondern hält ihnen entgegen, „daß eine gründliche, vielseitige Bildung nimmer schadet, wenn das Herz dabei fest ist, eine einseitige Bildung aber immer schadet"; obwohl er die Emanzipationsbestrebungen für Schule und Lehrerstand, wie sie Diesterweg vertrat, nicht billigte, so tritt er doch immer dafür ein, daß der Schule „ihr volles Recht" werde, der Lehrer wohl auch ein Diener der Kirche, aber nicht des Geistlichen sein solle, und eine künftige Emanzipation der Schule schien ihm unvermeidlich zu sein. Das reaktionäre und pietistische Beiwerk, welches Harnisch der Pestalozzischen Pädagogik gab, hemmte die von ihm angebahnte

natur- und kulturgemäße Entwickelung im Sinne des Kulturfortschrittes, es wirkte abstoßend auf die fortschrittlich gesinnten Pädagogen, wie Diesterweg u. a., und verhinderte es, daß diese in der von Harnisch angebahnten Reform der Pestalozzischen Pädagogik weiter arbeiteten; sie knüpften wieder unmittelbar an Pestalozzi und den schweizerischen Pestalozzianismus an, stellten die individuelle und formalbildende Richtung der Pädagogik in den Vordergrund ihrer Bestrebungen und drängten die sozialistische und materiellbildende Richtung derselben, wie sie ihr von Harnisch gegeben worden war, zurück, weil dieselbe eben eine reaktionäre und kirchliche Färbung angenommen hatte. Damit beginnt im Verein mit der wissenschaftlichen Richtung, welche die Pädagogik von Herbart, Benecke und Schleiermacher erhielt, eine neue Periode, in der wir uns noch heute befinden; noch in unserer Zeit arbeiten die verschiedenen Richtungen an dem richtigen Ausgleich zwischen der individuellen und der sozialen, der formalen und materiellen Richtung in der Pädagogik. Harnisch aber hat trotz allen diesen Einseitigkeiten große Verdienste um die Ausbildung und Einführung der Pestalozzischen Pädagogik. Er hat die Pestalozzische Pädagogik im Anschluß an die Verhältnisse der deutschen Volksschule praktisch gestaltet und an der Ausbildung der für diese neue Richtung des Volksschulwesens nötigen Lehrkräfte in Wort und That gearbeitet; er hat in der Methodik des Sprach-, Rechen-, Raumlehre- und Realunterrichts neue Wege gebahnt und sie zur Durchführung in den Schulen gebracht. Im Religionsunterricht hat er zwar keine neuen Wege gewiesen, aber er hat doch die alten Wege verbessert, hat der Sokratik die ihr gebührende Stelle im Religionsunterricht angewiesen und gezeigt, wie sich der Unterricht in der biblischen Geschichte und im Katechismus gestalten müsse, um den Anforderungen der Pestalozzischen Pädagogik, soweit es der Lehrstoff überhaupt zuläßt, zu entsprechen. Er war ein Mann der That, ein Organisator, der die brennenden Fragen seiner Zeit aufgriff und, wenn auch ohne sorgfältige Durchführung im einzelnen, zu lösen suchte; „was er geleistet," sagt Schmieder in der Vorrede zu Harnischs „Mein Lebensmorgen", „hat er durch und für seine Zeit gewirkt." Er stand mitten in der Bewegung, ebenso treibend als getrieben, ein organisatorischer Gedanke jagte den andern; er nahm sich nicht die Zeit, die Gedanken der pädagogischen Zeitgenossen völlig zu verarbeiten und mit den eigenen Anschauungen zu verschmelzen; er war zu vielseitig, um einen Gedanken völlig und nach allen Seiten auszuarbeiten, irgend ein Gebiet bis ins kleinste Detail so zu durcharbeiten, daß es in einer gewissen Vollendung zutage trat.

Die Periode in der Pädagogik, die durch Herbart, Benecke, Schleiermacher und Diesterweg eingeleitet wurde und die man als Neu-Pestalozzianismus bezeichnen kann, erhielt ihren Charakter aus der Richtung des Zeitgeistes, in der sie sich entwickelte und ausgebaut wurde und fordert daher auch eine besondere Betrachtung; hier kann nur die Stellung gekennzeichnet werden, welche die Hauptvertreter zur

Pestalozzischen Pädagogik im wesentlichen einnehmen. Herbart hatte während seines Aufenthaltes als Hauslehrer in der Schweiz Pestalozzi in der Schule in Burgdorf kennen gelernt und äußert sich dann in mehreren Schriften („Über Pestalozzis neueste Schrift: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt"; „Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung"; „Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode") über Pestalozzis Unterrichtsmethode. Pestalozzi sieht selbst das Wesentlichste und Bedeutungsvollste seiner Bestrebungen in der Erstrebung einer psychologischen Methode; diese stellt sich aber drei Aufgaben: 1. alle Erkenntnis nur auf Grund der Anschauung zu entwickeln; 2. eine Reihenfolge der Unterrichtsstoffe zu erforschen, welche gemäß der Entwickelung des kindlichen Geistes fortschreitet und 3. unter den Unterrichtsstoffen und Fächern, welche sie enthalten, den rechten Zusammenhang herzustellen. Hieran knüpft Herbart seine ersten pädagogischen Gedanken an; er sagt in der erwähnten Schrift: „Über Pestalozzis neueste Schrift" (1802): „Das Gefühl des klaren Auffassens hielt ich längst für die einzige echte Münze des Unterrichts, und eine vollkommene, allen Rücksichten entsprechende Regelmäßigkeit der Reihenfolge war auch mir von Anfang an das große Ideal, worin ich das durchgreifende Mittel sah, allem Unterricht die rechte Wirkung zu sichern. Gerade diese Reihenfolge, diese Anordnung und Zusammenfügung dessen, was zugleich und was nacheinander gelehrt werden muß, richtig aufzufinden, das war, wie ich vernahm, auch Pestalozzis Hauptbestreben. Vorausgesetzt, er habe sie gefunden, oder er sei wenigstens auf dem rechten Weg dahin, so würde jeder unwesentliche Zusatz, jede Nachhilfe auf Nebenwegen als Zerstreuung, als Ablenkung des Geistes von der Hauptsache schädlich und verwerflich sein; hat er jene Reihenfolge nicht gefunden, so muß sie noch gefunden oder wenigstens verbessert und weiter fortgeführt werden." Trotz aller Originalität und Selbständigkeit müssen wir ~~Herbarts Pädagogik als einen~~ Beitrag zum Ausbau ~~der Pestalozzischen Pädagogik~~ erblicken, denn er knüpft unmittelbar an Pestalozzis Bestrebungen in der in den angeführten Worten bezeichneten Richtung an; er stellt die Erziehung und den Unterricht auf eine feste psychologische Basis und sucht die Mängel und Fehler der Pestalozzischen Pädagogik nach den drei angegebenen Gesichtspunkten zu beseitigen, resp. die Lücken auszufüllen. Seine eigentliche wissenschaftliche Thätigkeit begann Herbart damit, Pestalozzis ABC der Anschauung zu untersuchen und wissenschaftlich auszuführen, und von dieser Grundlage aus baute er dann das kunstvolle Gebäude seiner Unterrichtslehre auf. Er spricht sich zwar nicht gegen das Auswendiglernen von Namen, welche Dinge bezeichnen, von denen das Kind noch keine Anschauung hat, an und für sich aus, weil er meint, daß auch die Anschauung dem Namen nachfolgen könne, aber er wünscht doch, daß die umfangreichen Namenregister Pestalozzis eingeschränkt und die Tabellen mit den geographischen Namen ganz beiseite gelegt würden; er erklärt Pestalozzis Ansicht, daß durch die Verbindung des Namens mit dem

Gegenstande die Vorstellung von demselben zu größerer Klarheit gebracht werde, für falsch, denn die Sprache erleichtere nur die Verknüpfung der Merkmale zu einem Begriffe; auch er hält das Beginnen und die Beschränkung der analytischen Übungen im Anschluß an den menschlichen Körper für unzweckmäßig und falsch, meint aber, es sei für die Übungen selbst gleichgiltig und schließe auch die Betrachtung der Außenwelt nicht aus, was ja auch Pestalozzi nicht wollte; er will mit Pestalozzi durch Übung des Augenmaßes, der Beobachtung und scharfen und klaren Auffassung der Dinge das Sehen zu einer Kunst erheben, will aber in seinem ABC der Anschauung nicht wie Pestalozzi vom Quadrat, sondern vom Dreieck ausgehen, weil dieses die wahren Elemente aller Formen enthalte; er bezeichnet es als die große Idee Pestalozzis, daß dieser die elementarischen Anschauungen zum Hauptfundamente des Unterrichts mache, denn wenn auch manche vor ihm die Anschauungsübungen empfohlen hätten, so dringe doch erst Pestalozzi darauf, „daß dieser und kein anderer Unterricht in jeder Schule die erste Stelle auch wirklich einnehme". Daß Pestalozzis Reihenfolgen von Herbart als unvollendet und unausgeführt betrachtet wurden, spricht derselbe deutlich aus in den Worten: „Über die Fortführung und Vollendung der Reihenfolgen hat uns Pestalozzi bis jetzt noch sehr im Dunkeln gelassen." Pestalozzis Blick war mit allzugroßer Energie und ausschließlich auf das Kind, auf dessen sinnliche Natur gerichtet und die Kenntnis der geistigen Entwickelung des Kindes auf Grund der Sinnlichkeit war infolge des unvollkommenen Zustandes der Psychologie bei Pestalozzi noch sehr mangelhaft. Daher hat er einerseits für den Plan, die Unterrichtsstoffe in psychologische Reihen zu bringen, den rechten Anknüpfungspunkt nicht finden können; er suchte den ersten Lehrstoff am Kinde selbst, statt in der nächsten Umgebung desselben. Anderseits bemühte er sich, für die Elemente des Wissens Reihenfolgen aufzustellen, deren Fortschritt allein durch die Natur und den Inhalt der einzelnen Wissensfächer bestimmt war und verlor die kulturgeschichtliche Entwickelung der Menschheit mit ihrem reichen Bildungsmaterial ganz aus den Augen. Hier hat Herbart reformatorisch eingegriffen. Hinsichtlich der Forderung, zwischen den einzelnen Unterrichtsstoffen den rechten Zusammenhang herzustellen, hat Pestalozzi wohl das Richtige ausgesprochen, aber in der Ausführung ist er infoge seiner Beschränkung auf die Elementarmittel Wort, Form und Zahl weit hinter dem Ideal zurückgeblieben; auch hier hat Herbart weiter gebaut.

Benecke bespricht in seiner Unterrichtslehre (1835) den „Charakter und Umfang der Pestalozzischen Methode"; er erkennt die Verdienste Pestalozzis um die Feststellung der Elemente des Unterrichts an, erklärt sich aber entschieden gegen das ABC der Anschauung wie es Herbart im Anschluß an Pestalozzi fordert, da die demselben zu Grunde liegenden geometrischen Formen etwas Fremdartiges in die Anschauungen hineintragen; er kann der Pestalozzischen Methode nicht die absolute und allgemeine Giltigkeit zuschreiben, da sie in der Ausbildung, welche ihr

Pestalozzi gegeben habe, nicht auf alle Lehrgegenstände anwendbar sei; die Forderungen der Naturgemäßheit, Anschaulichkeit, Selbstthätigkeit und Beachtung der Individualität seien schon von vielen Pädagogen vor Pestalozzi aufgestellt worden, „der Schwerpunkt der Pestalozzischen Bestrebungen liegt vielmehr darin, daß Pestalozzi die durchgängig selbstthätige Begründung der Erkenntnis in lückenlosem Fortschritte und erschöpfender Vollständigkeit forderte", welche Forderung sich jedoch nur auf solche Unterrichtsfächer anwenden läßt, bei denen, wie bei der Mathematik und Grammatik, eine Anzahl klar bestimmter, scharf voneinander abgegrenzter und allgemein giltiger Grundanschauungen vorhanden seien; Pestalozzi war also auch, wie Benecke nachweist, im Irrtum, wenn er behauptet, sein ABC der Anschauung vermöge die geistigen Kräfte in harmonischer Weise zu wahrer Menschlichkeit zu bilden. Benecke hat die Pestalozzische Pädagogik wie Herbart auf psychologischer Basis ausgebaut, nur steht diese dem heutigen Stand der Psychologie näher als diejenige Herbarts; er betont ebenfalls den erziehenden Charakter des Unterrichts, hat aber über Auswahl und Anordnungen des Lehrstoffs keine so tiefgehende Überlegungen angestellt als Herbart.

Schleiermachers Theorie der Erziehung stand schon in ihren Grundzügen — Entwickelung der Individualität und Ausbildung für das Gemeinwesen, in das der Mensch hineingeboren wird — in der Pestalozzischen Zeit fest, aber erst 1849 wurde sie veröffentlicht; gewiß hat auch auf sie die Pestalozzische Pädagogik eingewirkt, wenn auch nähere Angaben darüber fehlen. Bei Schleiermacher tritt besonders die Beziehung auf das praktische Leben stark hervor; nach Schleiermacher soll die Erziehung durch stetige und ordnungsmäßige Einwirkung Einzelner die innere Entwickelungskraft bis zur bürgerlichen Selbständigkeit so beeinflussen, daß der Zögling unter sorgsamer Schonung seiner Eigentümlichkeit fähig werde, als selbständiges und brauchbares Glied in den Staat, in die Kirche und ev. in die Wissenschaft als die vier sittlichen Lebensgemeinschaften einzutreten; dies wird dadurch erreicht, daß der Vernunft zur Herrschaft über die Natur verholfen wird, d. h. durch Ethisierung der Persönlichkeit.

Herbart und Benecke schufen der Pädagogik eine psychologische Basis, welche besser als die von Kant und seinen Nachfolgern den Aufbau einer wissenschaftlichen Pädagogik ermöglichte, Schleiermacher stellt das ethische Ziel der Pädagogik in ein klares Licht. Im Anschluß an diese Philosophen entwickelte sich einerseits eine Richtung der Pädagogik, welche mehr selbständig, aber doch im Geiste und Sinn der Pestalozzischen Pädagogik, anderseits eine solche, welche im engen Anschluß an Pestalozzi und auch noch teilweise mit dessen Einseitigkeiten behaftet, sich aufbaute. Die erstere Richtung, die Herbart-Zillersche, entwickelte sich wesentlich in den von Herbart gegebenen Bahnen; die letztere, deren Führer Diesterweg und Dittes wurden, suchte die Fundamente der Pestalozzischen Pädagogik theoretisch und praktisch auszubauen.

„Ich erblicke," so ruft Diesterweg aus, „in den Grundgedanken Pestalozzis die Basis wahrer Menschenbildung der Natur gemäß, d. h. giltig für alle Zeiten; Pestalozzis Ideal war Veredelung des Menschengeschlechts durch Bildung." Diesterweg erkannte, daß so wie Pestalozzi das Wesen der Menschennatur auffaßte, es noch nie vor ihm geschehen war, daß noch nie vor demselben das Wesen, die Aufgabe und die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts so klar erkannt und so deutlich ausgesprochen worden sei; Diesterweg erkannte in Pestalozzi den Begründer der Volkserzieher durch die Volksschule, denn „erst seit Pestalozzi," so ruft er aus, „haben wir im großen und ganzen eine bildende Volksschule, erst seit ihm können wir sie haben". Er baute auf dem von Pestalozzi gelegten Fundamente weiter; vor allen Dingen war er bestrebt, die grundlegenden Lehren der Pestalozzischen Pädagogik durch scharfe begriffliche Bestimmungen aus der ihr durch Pestalozzis Darstellungsweise anhaftenden Unklarheit herauszuarbeiten und durch allseitige Anwendung auf die verschiedenen Lehrfächer nutzbar zu machen; er wandte sich aber auch gegen die After-Pestalozzianer, welche Pestalozzis Pädagogik nur äußerlich, in unwesentlichen und nebensächlichen Dingen und Formen, nicht aber im Kern und in ihrem Geiste ergriffen hatten. „Die gemeint oder gar behauptet haben, das Verdienst Pestalozzis bestehe in der Darstellung methodischer Unterrichtsmittel oder gar formalistisch-einseitiger Bestrebungen, auf nichts anderes habe er es abgesehen gehabt —, sie kennen ihn nicht, oder sie verleumden ihn; nie hat ein Pädagog den Wert des menschlichen Herzens, die Bedeutung der Gefühle, den sittlichen Charakter höher geschätzt als Pestalozzi; die Unterrichtsmittel und die Methode, wie hoch er sie stellte, hat ihm, mit ihnen verglichen, nur untergeordneten Wert." Diesterweg will, so hohen Wert er auf die formale, die allseitige und harmonische Geistesbildung legt, doch die materielle nicht unterschätzt und vernachlässigt haben und bestreitet, daß dies von Pestalozzi geschehen sei; man habe eben das Wesen der Pestalozzischen Pädagogik noch nicht völlig erkannt. „Es ist bekannt, daß Pestalozzi die Gabe nicht besaß, seine Ideen, Ansichten und Zwecke klar darzustellen; es war daher zu erwarten, daß die Pestalozzianer vor allen Dingen darauf bedacht sein würden, das Wesen der Pestalozzischen Sache, nämlich die Idee und die Methode, einfach klar und überzeugend darzustellen; diese Hauptaufgabe aber ist bis jetzt nicht gelöst und die Hoffnung auf die Lösung ist verschwunden." So schrieb Diesterweg im Jahre 1829 angesichts der Bestrebungen der „Neu-Pestalozzianer, welche Pestalozzi nur äußerlich, welche nur die Form der Pestalozzischen Pädagogik, aber nicht ihren Geist erfaßt haben"; er selbst hatte sich die Lebensaufgabe gesetzt, die oben gestellte Aufgabe zu lösen. Er sucht dem einseitigen Formalismus zu entrinnen, indem er „Selbstthätigkeit im Dienste des Wahren, Schönen und Guten" als das höchste Ziel der allseitigen und harmonischen Menschenbildung, neben die individuelle die nationale Bildung als Mittel zur Erreichung dieses Zieles hinstellt und somit die materielle Bildung in der formalen

fordert; er betont, daß der Unterricht nicht bloß naturgemäß, sondern auch kulturgemäß sein muß und stellt die Schule als eine notwendige, im Dienste der allgemeinen Menschenbildung und der nationalen Bildung stehende Erziehungsanstalt hin, für welche ein besonderer Lehrerstand ausgebildet werden muß. Sein besonderes Interesse wandte Diesterweg der speziellen Methodik derjenigen Lehrfächer zu, welche auf der Basis der Pestalozzischen Pädagogik aufgebaut waren und nach dessen Meinung auch die Basis alles Elementarunterrichts bildeten, dem Sprach-, Form- und Zahlunterricht; diese Lehrgegenstände suchte er so auszubauen, daß sie den Fesseln des einseitigen Formalismus entrissen wurden. Er erkennt an, daß es von Pestalozzi ein Irrtum war, im Anschauungsunterricht vom menschlichen Körper auszugehen und im Unterricht streng lückenlos fortzuschreiten, denn der eigene Körper interessiere das Kind anfangs zu wenig und der Grundsatz der Lückenlosigkeit habe Pestalozzi zu einem geistlähmenden Mechanismus verleitet; er wählt daher seinen Lehrstoff aus der Umgebung der Schule und des kindlichen Lebens und leitet durch Fragen zum Anschauen, Betrachten und Sprechen an. Er erkennt an, daß der Anschluß der Formenlehre an das Quadrat sehr einseitig sei; er knüpft daher an mathematische Grundgebilde, an Körper, Fläche, Linie und Punkt an, verbindet mit dem Erkennen auch die Fertigkeit in der Darstellung und die Anwendung aufs Leben. Und endlich erkennt er auch die Einseitigkeit der Pestalozzischen Zahlenlehre an, bei der nur das Kopfrechnen und das Rechnen mit reinen Zahlen behufs Bildung des Denkens gepflegt, das Tafelrechnen und das praktische Rechnen aber ganz vernachlässigt wurden; er verbindet daher den formalen Zweck mit dem materiellen, das reine Rechnen mit dem angewandten. Wenn nun auch Diesterweg selbst in diesen Lehrgegenständen, besonders im Anschauungs- und Sprachunterricht, nicht ganz dem einseitigen Formalismus entronnen ist, und wenn er außer der Heimatkunde, der mathematischen Geographie und dem Religionsunterricht auch dem Sachunterricht nicht das gleiche Interesse gewidmet hat, wie dem Sprach-, Form- und Zahlunterricht, so hat er denselben doch für seinen „Wegweiser" im Geiste der wahren Pestalozzischen Pädagogik von Lüben, Bormann, Prange u. a. bearbeiten lassen. Im Anschluß an Benecke und Diesterweg hat Dittes die Pädagogik systematisch im Geiste Pestalozzis unter Berücksichtigung der Fortschritte auf dem Gebiete der Philosophie und Wissenschaften der Zeit ausgebaut.

Groß ist die Zahl der Männer, welche sich an dem Ausbau der Pestalozzischen Pädagogik beteiligten; nur diejenigen, welche an diesem Ausbau in hervorragender Weise Anteil genommen, haben in der vorangegangenen Darstellung nähere Betrachtung finden können. Noch größer aber ist die Zahl der Schulmänner, welche sich um den Ausbau einzelner Zweige der Methodik des Volksschulunterrichts Verdienste erworben haben und deren Thätigkeit, sowie die Ergebnisse derselben ebenfalls eine nähere Betrachtung beanspruchen, weil erst dann

ein getreues Abbild des Pestalozzianismus entsteht. Der Anschauungsunterricht mußte in Verbindung mit dem ersten Sprach-, Zahl- und Formunterricht vor allen Dingen Gegenstand der näheren Untersuchung sein, denn hier war ja das Fundament der Pestalozzischen Pädagogik zu suchen. Einen gesonderten Anschauungsunterricht hat Pestalozzi nicht verlangt; was man so nennen könnte waren Sprachübungen zur Bildung der Sprachfertigkeit. Ramsauer, der in Burgdorf Pestalozzis Schüler war, erzählt ausdrücklich: „Das Beste, was wir bei ihm hatten, waren die Sprachübungen, wenigstens diejenigen, welche er an den Tapeten des Schulzimmers mit uns vornahm und die wahre Anschauungsübungen waren; vor diesen mußten wir uns 2 bis 3 Stunden nacheinander hinstellen und von den daraufgemalten Figuren und eingerissenen Löchern sagen, was wir hinsichtlich ihrer Form, Zahl, Lage und Farbe sahen, und das Gesehene in immer größeren Sätzen zusammenfassen. Dann fragte er: Buben, was seht ihr: A.: Ein Loch in der Wand u. s. w. P.: Gut, sprecht mir nach: Ich sehe ein Loch in der Tapete; ich sehe ein langes Loch in der Tapete; hinter dem Loche sehe ich die Mauer; hinter dem langen, schmalen Loche sehe ich die Mauer." Es galt nun zunächst, Pestalozzis einseitige Auffassung der Dinge und der Elementarmittel der Erkenntnis zu beseitigen. Fröbel war durch Pestalozzis Schriften mit dessen Bestrebungen und dann mit dem Meister in Iferten bekannt geworden; er wurde durch Pestalozzis „Buch der Mütter" von Anfang an auf die vorschulische Zeit hingelenkt und kehrte zur Erziehung des Kindes vor der Schule ganz zurück, als er vollständig durch eine reiche Erfahrung im Laufe seines pädagogischen Wirkens erkannt, daß vor allem der Grund gelegt werden müsse und ohne diesen das ganze Erziehungsgebäude nicht haltbar sei. Das geeignete Mittel zu einer solchen Erziehung erschien ihm hauptsächlich eine vernünftige und zweckmäßige Beschäftigung eines mit Pestalozzis Methode Vertrauten mit den Kindern unter den Augen der Mutter; er suchte daher für diese Erziehung das von Pestalozzi gesuchte ABC der Kunstbildung und der praktischen Fertigkeiten aufzufinden und auf die erste Bildung des Kindes anwendbar zu machen. Seine Hauptwirksamkeit in dieser Hinsicht fällt jedoch in die folgende Periode der pädagogischen Entwickelung. Fröbel suchte durch sein ABC der Kunst auch das ABC der Anschauung zu vertiefen und von ihm anhaftenden Einseitigkeiten zu befreien; denn durch die Beschäftigung mit den Dingen wird die allseitige Anschauung geweckt und gepflegt. Eine Einseitigkeit aber war es sicherlich, wie sich aus der von den Zeitgenossen und Nachfolgern Pestalozzis geübten Kritik ergiebt, daß Pestalozzi Zahl, Form und Sprache als Elementarpunkte der Anschauung bezeichnet; denn es giebt viele Anschauungen, auf welche jene drei Punkte nicht, wohl aber andere anwendbar sind (z. B. der Geruch der Lilie). Aber in der Hauptsache hatte doch Pestalozzi mit seiner „Idee der Elementarbildung", welche in dem Satz: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis" gipfelt, recht; in der Praxis freilich blieb er

selbst weit hinter dieser Forderung zurück, denn mit seinen Sprachübungen verband er, wie seine besten Schüler und späteren Mitarbeiter bezeugen, durchaus keine Anschauung, hier leistete er dem Verbalrealismus die Hand. Wenn er auch nicht meinte, daß die ersten Sprachübungen sich unbedingt an den eigenen Körper des Kindes anschließen und auf denselben beschränken sollten, wenn er auch in seinem „Buch der Mütter" nur ein Beispiel geben wollte für die anschaulichen, allseitigen und lückenlos fortschreitenden Sprachübungen, so war es doch ein Fehlgriff, gerade dieses Beispiel zu wählen; denn erstens ist für das Kind der eigene Körper durchaus nicht das Nächste und Interessanteste, es will vielmehr die Dinge außer ihm kennen lernen, zweitens kann aus sittlichen Gründen dem Kinde eine allseitige Anschauung und Kenntnis seines eigenen Körpers nicht vermittelt werden, soll ein Streben nach derselben nicht einmal angeregt werden, und endlich ist hier die sachliche Lückenlosigkeit zu einem den Fortschritt der Bildung hemmenden Mechanismus geworden. Von Türck, ein mecklenburger Justizrat, dem in seiner Heimat die Leitung des Schulwesens übertragen wurde und der daher sich bei Pestalozzi in Iferten mit der Pädagogik bekannt machte, dort Schüler und Lehrer war und nachher als preußischer Schulrat im Pestalozzischen Geiste wirkte, kehrt sich in seiner Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" (1811) gegen Pestalozzis Forderung, vom menschlichen Körper auszugehen; er geht von der nächsten Umgebung des Kindes im Haus und in der freien Natur aus, betont aber ebenfalls die formal bildende Kraft des Anschauungsunterrichts und macht auch die Sprachbildung zur Hauptsache. Die Gegenstände des Anschauungsunterrichts ordnet er deshalb nach logischen Gesichtspunkten (sinnliche Wahrnehmungen, — in Ruhe und Bewegung, nach Form, Richtung, Farbe und Ursache u. s. w.). Türk verlangt für diesen Unterricht die vollen beiden ersten Schuljahre und will daher eine reiche Stoffmenge durcharbeiten, so giebt er z. B. 22 Arten der roten Farbe an; dagegen sollen Lesen und Schreiben in dieser Zeit ganz zurücktreten oder höchstens in den Anfängen nebenbei gelehrt werden. Auch Graßmann will den Anschauungsunterricht zum Stammunterricht des Elementarunterrichts machen und dabei ebenfalls den formalen Gesichtspunkt und die Sprachbildung in den Vordergrund gestellt haben. Er sagt in seiner „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen" (1825): „Der erste Sprachunterricht muß in Unterredungen bestehen, welche die Kinder mit den Dingen der Außenwelt, ihren Eigenschaften und gegenseitigen Verhältnissen bekannt machen und ihnen Gelegenheit geben, darüber richtig, bestimmt und deutlich reden zu lernen. Diese Denk- und Sprechübungen sollen der gemeinsame Stamm sein, aus dem sich alle übrigen Unterrichtsgegenstände wie aus einem Stamm entwickeln." Zwar soll dieser Unterricht die Sprache an sich nicht zum Gegenstand der Betrachtung haben, aber es sollen doch fast alle einzelnen Bestandteile der Rede und diese wieder in verschiedenen Formen, Bedingungen und Ableitungen

vorkommen; dabei mußte die sinnliche Anschauung der realen Welt vielfach zu kurz kommen. Die Gegenstände des Anschauungsunterrichts ordnete Graßmann nach logischen Gesichtspunkten (Größe, Farbe, Zahl u. s. w.); nicht der einzelne Anschauungsgegenstand mit allen seinen Eigenschaften, sondern der jedesmal klar zu legende Begriff sollte der jeweilige Mittelpunkt des Unterrichts sein. Erst Denzel sucht den Anschauungsunterricht auf die rechte Bahn zu leiten, die Forderungen der Philanthropen mit denen Pestalozzis zu verschmelzen und so die formale Bildung an materiell wertvollem Stoff zu erweichen. Auf das Kind haben vor dem Eintritt in die Schule die Eindrücke der Umgebung in kunstloser Aufeinanderfolge gewirkt, Empfindungen und Gefühle erweckt und Vorstellungen erzeugt; die Aufgabe der Schule ist es, „nach und nach Ordnung in die Gedanken zu bringen und die flüchtige Aufmerksamkeit auf Eines mit Selbstthätigkeit zu richten. Der Unterricht geht nun in den ganzen Gedankengang der Kinder ein, führt zunächst die Gegenstände der nächsten Umgebung in einer gewissen Ordnung vor, lehrt daran bemerken, was zu bemerken ist und läßt darüber das Kind sich kindlich aussprechen; der Unterricht geht vom Unbestimmten in das Bestimmte, von der Totalanschauung des Gegenstandes in die Anschauung der Merkmale, von dem Ganzen auflösend in die Teile." Weiterhin „tritt der Unterricht über die Schranken des Sinnlichen der nächsten Umgebung hinaus, nimmt längst gesehene Gegenstände in der natürlichen Ordnung vom Nahen zum Entfernten in die Einbildungskraft auf und verfährt auf dieselbe Weise; hier treten dann mit den Gegenständen im Raum auch immer mehrere Lebensverhältnisse (z. B. Verhältnis zwischen Eltern und Kindern, zwischen Geschwistern u. s. w.), und diese Verhältnisse führen ebenso natürlich auf Pflichten und mehr und mehr auf religiöse Wahrheiten." So verbindet sich mit der Beschreibung die Erzählung, mit der sinnlichen die sittliche Bildung, mit dem Sachunterricht der religiös-sittliche Unterricht und der Sprachunterricht, auch Zahlen- und Formenlehre lassen sich leicht anschließen; „man sieht hieraus, wie sich alle, sowohl die realen wie die formalen Lehrgegenstände in einer solchen ersten elementarischen Anschauungslehre vereinigen und in der Behandlung eins werden. Nur in der Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes erweist sich der Anschauungsunterricht als Stammunterricht alles folgenden Unterrichts. Zur Begründung der notwendigen elementarischen Fertigkeiten, also für das Darstellen im äußeren, ist aber durch diese Anschauungslehre noch nichts gethan; die Unterklasse (1. und 2. Schuljahr) muß daher notwendig das Lesen, Schreiben und Zeichnen aufnehmen." Im Anschluß an Denzels Darstellungen bearbeitete Wrage „Denzels Entwurf für den Anschauungsunterricht in katechetischer Gedankenfolge". Der Stoff wird von Denzel nach materialen Gesichtspunkten (Schulzimmer, Elternhaus, Garten, Wiese, Himmel ꝛc.) geordnet; Geschichten, Lieder u. dergl. sollen sich jedesmal anschließen. Dieser Anschauungsunterricht fand aber seine heftigen Gegner in den Reihen der Neuhumanisten; „es ist ein unweiser

Zeitvertreib," sagt der bayerische Oberschulrat Niethammer in seiner Schrift: „Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus" (1808), „sich mit Übungen aufzuhalten, die der natürliche, notwendige Gebrauch der Kräfte von selbst mit sich bringt; es ist ein Zeitverlust, die Aufmerksamkeit auf die Gegenstände der Außenwelt dem Kinde in besonderen Übungen zu dozieren, da seine erwachende Aufmerksamkeit schon von selbst darauf gerichtet ist." Auch K. von Raumer, der ein Genosse Pestalozzis in Iferten gewesen war, erklärt sich gegen den Anschauungsunterricht als einen besonderen Lehrgegenstand, weil jeder Unterricht auf Anschauung beruhen müsse, der gesonderte Anschauungsunterricht zu leerem Wortemachen verführe und doch seinen Hauptzweck verfehle; seine Gegengründe entnahm er den einseitigen Ausführungen und der übertriebenen Ausdehnung der Anschauungsübungen, wie sie von Pestalozzi bis auf Denzel und weiterhin vorkamen.

Im ersten Leseunterricht hatte Pestalozzi eine Art Sillabiermethode traktiert, war aber selbst mit seiner Lesemethode nicht zufrieden; er fühlte, daß dieser Zweig der Elementarbildung noch einer Verbesserung bedurfte, konnte aber den rechten Weg nicht finden. Zu der ursprünglichen Form des Lesenlehrens, dem Lautieren, suchten schon Val. Jekelsamer u. a. zurückzukehren, allein ohne Erfolg; erst Schulrat Stephani hatte das Glück, die bestehenden Vorurteile zu überwinden und der Lautiermethode in den Volksschulen Eingang zu verschaffen (Fibel oder Elementarbuch zum Lesenlernen, 1802; Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren, 1804). Er ließ die Laute rein aussprechen und selbständig miteinander verbinden, wobei er stufenmäßig vom Leichteren zum Schwereren fortschritt. Natürlich klebten der Lautiermethode in der von Stephani gegebenen Form noch mancherlei Mängel und Fehler an, welche ihr auch manchen Gegner verschafften; zahlreicher aber waren die Anhänger derselben. Schuldirektor Krug hat der Lautiermethode die möglichste Ausbildung und technische Vollkommenheit gegeben, verfiel aber dabei auch in allerhand Extreme („Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht aussprechen, lesen und recht schreiben zu lehren", 1808); er versuchte die Sprache als ein Produkt der Sprachorgane zu erfassen und durch streng methodisches Anwenden der Sprachwerkzeuge das Sprechen und Lesen gründlich zu lehren, so daß die Kinder auch beim ersten Lesenlernen alles mit Bewußtsein thun. Beim Erlernen der einzelnen Laute sollten die Kinder sich der Bedingungen ihrer Entstehung, also z. B. der Stellung und Thätigkeit der betreffenden Sprachwerkzeuge, bewußt werden und sie darnach benennen. So ließ Krug durch dem Lesenlernen vorangehende Übungen erkennen, daß durch viererlei Mundstellung die Hervorbringung der Grundtöne bewirkt wird u. s. w., wobei jeder Laut seinen besonderen Namen erhält (z. B. ch = scharfe Zungenhauch); diese sämtlichen Namen sollten sich die Schüler merken. Sodann gab der Lehrer die Namen an, und die Schüler mußten dann die Silben aussprechen (z. B. Lehrer: „Wind-

laut und o", Schüler: „wo"). Die Kinder sollten sich aber auch über die Entstehung der Laute aussprechen; sie sollten also z. B. sagen: „Der Laut b entsteht so, daß man die Lippen gemach übereinander legt, den Mund für einen Augenblick ohne besondere Anstrengung schließt, doch so, daß beim Nachlassen der Lippen einige Luft gelinde herausplatzt." Erst nach diesen Vorübungen sollte das Silben- und Wörterlesen beginnen, das Krug nach besonderen, in Versform gekleideten Regeln betrieb; so hieß z. B. die Regel für die dritte Leseübung: „Klingt kurz der Ton, so schließt sich dann, was auf ihn folgt, sogleich mit an. Doch klingt er lang, so bleibt es gar wie's nach der zweiten Übung war. Gut überhalten am rechten Ort, macht aus den zerstückelten Teilen ein Wort." Eine große Zahl von Schulmännern suchten in Fibeln diese neue Lesemethode auszuführen und plagten die Kinder mit sinnlosen Namen und geistlosen Regeln, mit gedankenlosem Silben- und Wortlesen (z. B. kschbeil, pfsaungst). Graser trat diesen Verirrungen der Lautiermethode, dem „Gezisch und Gepfitsch des Lautierens" energisch entgegen, wie er ebenso das „brutale Geklapper des Buchstabierens" verwarf; er suchte das Richtige von dem Falschen in beiden Methoden zu sondern, das erstere zur Durchführung zu bringen und dabei das Lesen mit dem Schreiben zu verbinden (Schreiblesemethode), wobei auch er wieder auf Abwege geriet. Graser ist zwar nicht der Erfinder der Schreiblesemethode, denn sie war schon lange vor ihm bekannt, sie war die vor Erfindung der Buchdruckerkunst naturgemäß gebotene Methode und wurde nach dieser Zeit, nachdem die Druckschrift dem Leseunterricht zu Grunde gelegt wurde, von einzelnen Pädagogen, z. B. von Comenius, Ratichius, Trapp u. a. gefordert; aber erst durch Graser gelangte diese Methode zu allgemeiner Anerkennung und praktischer Durchführung. Graser begann seinen Leseunterricht mit Anschauungs- und Sprachübungen, um dadurch den Kindern den Unterschied zwischen einer Sprache für das Gesicht (Gebärdensprache) und einer für das Ohr (Lautsprache) und die Verbindung beider in der Schriftsprache klar zu machen. Vermittelst einer Art Hieroglyphenschrift, deren Zeichen von Graser willkürlich gewählt wurden (○ ⊙) stellt er zunächst die Wörter eines Satzes dar und zeigt, daß dieselbe für den praktischen Gebrauch nicht ausreiche; er erfindet deshalb eine Schrift, bei der man mit circa 20 Zeichen alle Worte darstellen kann und gelangt so zur Schriftsprache. Das Wort muß also nach Grasers Ansicht erst in der Schrift dargestellt werden, ehe es gelesen werden kann; die Schrift aber ist ihm nichts anderes als ein Bild unserer Mundstellungen, daher suchte er die Form der Schriftzeichen aus den einzelnen Mundstellungen abzuleiten (O = kreisrunde Mundöffnung). Die Kinder sollen nun dem Lehrer das Sprechen absehen, alle Bewegungen des Mundes genau beobachten und das Beobachtete aufzeichnen, d. h. schreiben; das nannte Graser „Elementieren", weil er die Mundstellungen als die Elemente des Sprechens betrachtete. Auf diese Weise brachte Graser die kleinen lateinischen

Schreibbuchstaben zur Anschauung und verwandte sie sofort zum Lesen von Silben und Wörtern; dann schritt er zu den großen Buchstaben und endlich zum Lesen der Druckschrift. So berechtigt der Gedanke, das Lesen mit dem Schreiben zu verbinden und die Mundstellung beim Lautieren beobachten zu lassen, ist, so verkehrt waren die Ableitung der Schrift aus den Mundstellungen und die zu diesem Zweck vorgenommenen Übungen mit den Kindern. Wurst und Ludwig, anfangs begeisterte Anhänger von Grasers „Elementiermethode", haben die Schreiblesemethode in die richtige Bahn geleitet; sie ließen die Beziehungen zwischen Mundstellung und Schriftzeichen fallen und richteten nur ihre Aufmerksamkeit auf die Verbindung des Lesens resp. Lautierens mit dem Schreiben, was dann durch Scholz noch weiter ausgeführt wurde. Während man sich über diese Methode noch hin- und herstritt, war schon wieder eine neue Methode des Leseunterrichts aufgetaucht, welche die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf sich zog, die analytisch-synthetische oder „Normalwörtermethode"; sie wurde in Deutschland zuerst durch den preußischen Gymnasialdirektor und Oberschulrat Gedike 1791 („Kinderbuch zur ersten Übung im Lesen ohne ABC und Buchstabieren") bekannt. Gedike ging von der Ansicht aus, daß man die Kinder für das Lesen interessieren, daher von dem Satze zu den Teilen schreiten und mit den Wörtern und durch die Wörter auch zugleich die Laute lernen müsse; Anschauen, Denken und Sprechen müßten aber diesem Lesenlernen vorausgehen, denn nur so könnte das Interesse für das letztere geweckt werden. Aber erst der Franzose Jacotot, welcher mit großer Entschiedenheit und Begeisterung den Grundsatz, „daß man von einem lebendigen Ganzen, von ganzen Sätzen und Wörtern, nicht von einzelnen Lauten und Buchstaben, ausgehen müsse", vertrat, vermochte die Aufmerksamkeit der Schulmänner auf diese Methode zu lenken; der Mensch nimmt mit seinen Sinnen zuerst das Ganze wahr, daher muß man auch im Lesen davon ausgehen, so folgerte er. Er ging daher von einer Erzählung, von dem „Telemach", dem bekannten Jugendroman Fenelons, aus; im Anschluß daran wollte er einen gründlichen Anfangsunterricht in allem Wissenswerten erteilen. „Alles ist in allem; wenn man einen Gegenstand sicher und gründlich kennt, ein Buch aus dem Grunde versteht, dann hat man damit eine Grundlage gewonnen, auf der sich in geeigneter Weise weiterbauen läßt, darum lerne etwas und beziehe alles übrige darauf." Diese Methode nennt Jacotot „Universalmethode" und führt sie im Leseunterricht durch. Er las den Kindern den ganzen Telemach vor, dann fing er wieder mit dem ersten Satz an, schrieb denselben an die Tafel, ließ ihn auswendig lernen, in die Wörter zerlegen, auf dieselben zeigen, sie nach der Reihe, außer der Reihe, vor- und rückwärts lesen und den ganzen Satz nach einer Vorlage in Kurrentschrift schreiben; das alles muß so lange geübt werden, bis es fließend geht. So ging es weiter mit dem zweiten Satze u. s. w., es werden dann die Wörter in Silben, diese in ihre einzelnen Buchstaben aufgelöst und durch Vor- und Nachsprechen

eingeprägt; beim Schreiben, das immer damit verbunden iſt, verfuhr Jacotot ſynthetiſch, indem er erſt die einzelnen Buchſtaben, dann Silben, dann Worte und endlich den ganzen Satz ſchreiben ließ. So richtig der Grundgedanke Jacotots iſt, vom Inhalt zur Form, von der Sache zum Wort, und vom Ganzen zu den Teilen in anſchaulicher Weiſe fortzuſchreiten, dieſelben durch Analyſe zu gewinnen und in der Syntheſe wieder zu einem Ganzen zu verbinden, ſo mangelhaft war die Ausführung; dieſe iſt nicht elementar genug, ſchreitet nicht vom Leichten zum Schweren fort und nimmt das Gedächtnis zu ſehr in Anſpruch. Die deutſche Nachahmung der Jacototſchen Methode vermehrte noch dieſe Mängel und bewirkte, daß die Methode dem Spotte anheimfiel; erſt Seltzſam vermochte ihr in Verbindung mit dem Lautieren eine ſolche Geſtalt zu geben, daß ſie in den deutſchen Schulen eingeführt wurde („Jacotots Methode in ihrer Anwendung auf den erſten Leſeunterricht und die ſchriftlichen Übungen dargeſtellt," 1841; „Erſtes Leſebuch u. ſ. w." 1846) und ſich weiter entwickeln konnte.

Als Leſebuch waren noch in dieſer ganzen Periode und darüber hinaus Rochows Kinderfreund und deſſen Nachbildungen in Gebrauch; ſie boten den Kindern der Volksſchule einen Leſeſtoff, der nach ſeinem Inhalte leicht verſtändlich und nach ſeiner Form vorbildlich für den ſprachlichen Ausdruck war, ihren Gedankenkreis erweiterte und beſonders ihre religiös-ſittliche Bildung durch die moraliſchen Erzählungen förderte, nur ſchade, daß die Abfaſſung der Leſeſtücke oft von Unberufenen vorgenommen wurde und dieſelben daher häufig nach Inhalt und Form mangelhaft waren; die Erzeugniſſe der klaſſiſchen Schriftſteller wie auch der Jugendſchriftſteller dieſer Zeit wurden von den Verfaſſern dieſer Leſebücher noch nicht beachtet. Daneben aber machte ſich ſchon in der philanthropiſchen Schule immer mehr eine Richtung geltend, welche den realiſtiſchen Leſeſtoff, die gemeinnützigen Kenntniſſe, in dem Leſebuch in den Vordergrund ſtellten, da auch hier der Kampf zwiſchen Realismus und Idealismus ſeinen Ausdruck fand. Das bekannteſte und verbreiteſte dieſer Art von Leſebüchern iſt das von Wilmſen („Der Brandenburgiſche Kinderfreund", 1800; „Der deutſche Kinderfreund", 1801); neben moraliſchen Erzählungen vom unordentlichen Leopold, vom mutwilligen Ernſt u. ſ. w., vom verträglichen Chriſtoph u. ſ. w. („Karl ſah immer mürriſch und finſter, blaß und krank aus. Woher kam das? Er wollte ſich nicht kämmen laſſen. Immer mußte er ſich den Kopf kratzen, denn er war voll Ungeziefer" u. ſ. w.), enthielten dieſe Leſebücher Darſtellungen realiſtiſcher Stoffe aus der Feder des Herausgebers des Leſebuchs (z. B. Verdauung: „Indem ſich der Nahrungsſaft durch die dünnen Gedärme drängt, bleibt er an der inneren ſtockichten Haut dieſer Gedärme hängen u. ſ. w. —; denn der Ausgang des Maſtdarms öffnet ſich in dem After oder in dem Hinterteile des Menſchen" u. ſ. w.). In ähnlicher Weiſe war „Der Denkfreund" (1811) von Schlez; neben manchen guten Erzählungen „zur Belebung und Verfeinerung des Leſetons und des ſittlichen Gefühls"

enthielt das Buch trockene Darstellungen aus dem Sach- und Sprachunterricht. Zu diesem Lesebuch gab Schlez auch einen Kommentar, ein „Handbuch für Volksschullehrer“ in sechs Bänden (1815—1821) heraus. „Der Denkschüler oder Anregungen für Kopf und Herz durch die notwendigsten Grundbegriffe von der Natur und dem Wesen des Menschen“ von Krug (1825) sollte „die Schüler nicht nur überhaupt im Bilden und Gebrauchen deutlicher Vorstellungen, bestimmter Begriffe, wichtiger Gedanken und der denselben angemessenen Worte und Ausdrücke“ üben, sondern auch „die notwendigsten allgemeinen Wortbegriffe von Körper, Menschengeist, Gott und dem Verhältnisse Gottes zu dem Menschen, wie die Lehre Jesu uns vieles darstellt, leicht auffassen“ lassen und „die für das Leben in allen Ständen notwendigen Grundbegriffe, aus denen alle Wissenschaften erwachsen“ bieten. Desagas „Allgemeines Lesebuch zur Erwerbung und Bewahrung der gemeinnützigsten Kenntnisse“ (1831) soll die Natur-, Himmels-, Erd- und Menschenkunde „so umfassend darstellen, daß der Lehrer keines weiteren Hilfsmittels mehr bedarf, und daß die Leser dadurch in den Stand gesetzt werden, sich selbst und ihr großes Wohnhaus, die Erde, mit den göttlichen und menschlichen Einrichtungen gründlich kennen zu lernen und dadurch zur Liebe und Anbetung des allmächtigen, weisen und gütigen Urhebers der Natur immer mehr emporgehoben werden“; es soll aber auch „sowohl durch die Wahl seiner Ausdrücke und Bilder, als auch durch einen gut gewählten Sätze- und Redebau die Reinheit der Sprache mit dem Angenehmen des Ausdrucks verbinden und auf diese Art zugleich ein neues Bildungsmittel des jugendlichen Geistes werden“. Gegen diese Lesebücher erhoben sich aber in dieser Zeit auch gewichtige Stimmen; man tadelte die moralischen Erzählungen, weil sie gerade die gegenteilige Wirkung hätten wie die beabsichtigte, aber auch die trockenen realistischen Darstellungen, welche dem Schüler mitteilen, was er denkend unter Anleitung des Lehrers kennen lernen soll. Namentlich Diesterweg und Gräfe sind Gegner sowohl der Rochowschen Kinderfreunde als der Denkfreunde und ähnlicher Lesebücher; Gräfe sagt z. B. (1828): „Es ist wahr, die Kinder in Volksschulen müssen von allem, was in dem Lesebuche von Wilmsen enthalten ist, Kenntnis erlangen; es ist aber falsch, wenn diese Kenntnis bloß durch das Lesebuch mitgeteilt werden soll. In dem Lesebuche soll allerdings gelegentlich manches vorkommen, aber nicht in systematischer Ordnung und in Art einer Skizze, sondern einzelnes, was besonders wichtig ist, soll hier lebendig und anziehend dargestellt werden“. Damit war eine neue Bahn betreten worden, mit der sich gleichzeitig eine andere, welche neben dem Inhalt besonders die Form der Lesestücke beachtet haben wollte, vereinigte. Der Aufschwung, den die deutsche Litteratur von der Mitte des 18. Jahrhunderts annahm, konnte auf die Dauer nicht ohne Einfluß auf den Unterricht bleiben; derselbe kam aber in Verbindung mit den Bestrebungen des Neuhumanismus nur den höheren Schulen zugute. Was Gottsched in verschiedenen Schriften („Grundlegung einer

deutschen Sprachkunst", 1748 u. s. w.) erstrebt hat, das suchte auch Adelung („Deutsche Sprachlehre für Schulen", 1781) zu erreichen; beide wollten die deutsche Litteratur heimisch machen in den Schulen und die deutsche Grammatik mit ihr in Zusammenhang setzen. Auch wurde die Forderung, welche Gellert in seinen „Moralischen Vorlesungen" erhoben, daß man die Schüler mit den besten Stellen der Dichter, in welchen edle Grundsätze und Empfindungen schön eingekleidet seien, bekannt machen sollte, immer mehr verallgemeinert; man wollte sich nicht mehr mit den zugestutzten moralischen Erzählungen, den dürren Abrissen aus dem Gebiete der Realien und inhaltsarmen Sätzen für die grammatischen Übungen begnügen, sondern forderte einen inhaltsvollen und lebendigen Stoff, der aus der deutschen Litteratur entnommen sein sollte. Man begnügte sich auch nicht mehr mit dem richtigen und fließenden, sondern erstrebte ein verständiges (logisches) und schönes (ästhetisches, euphonisches, deklamatorisches) Lesen; „tiefer prägt sich alles ein, was mit Ausdruck gelesen wird, und es wird der Seele schon durch ein solches Lesen und Vorlesen klarer und begreiflicher, so daß man sagen kann, das richtige und ausdrucksvolle Lesen sei die halbe Erklärung, und diese werde dadurch beinahe überflüssig gemacht", so läßt sich Wilmsen (1815) vernehmen. Rektor Seidenstücker gab 1807 ein Lesebuch heraus, welches diesen Zweck erfüllen sollte und daher Stücke von Goethe, Herder, A. v. Humboldt, Klopstock, Körner, Lessing, J. Paul, H. Sachs, Schiller, Uhland u. a. enthielt; ebenso gab die pädagogische Schriftstellerin B. Gleim 1809 ein Lesebuch heraus, welches das sinn- und ausdrucksvolle Lesen fördern und möglichst viele stilistische Formen aus der deutschen Litteratur „in einer gehörigen Stufenfolge vom Leichteren zum Schwereren und in Ansehung des Stoffs mit beständiger Berücksichtigung der Fassungskraft, der Kenntnisse und des Ideenkreises desjenigen, der lesen soll", darbieten sollte. Schlez hatte in seinem Denkfreund das ausdrucksvolle Lesen auch berücksichtigt; die hier gebotenen, teilweise guten, aber nur von ihm verfaßten Lesestücke tragen mit Rücksicht darauf besondere Überschriften wie z. B.: Fragender Ton, der gebrochene Ton u. s. w. Mit der steigenden Entwickelung der Volksschule wurden die für die höheren Schulen geltend gemachten Forderungen auch auf die Volksschule ausgedehnt; so fordert Natorp (1813): „In seinem zweiten und dritten Kursus muß das Lesebuch enthalten: eine Auswahl zweckmäßiger Stücke aus klassischen Schriften, zuerst, wie es die Natur der Sache und das Naturell der Jugend erfordert, poetische und prosaische Stücke, an welchen die Jugend Anleitung zum Lesen und Verstehen eines Buches empfangen, das Interpretieren erlernen und ihre Sprachkenntnis bereichern soll, bei deren Behandlung der Schulmeister also gerade so zu verfahren hat, wie der Lehrer in höheren Schulen, wenn er die klassischen Schriften des Altertums mit der Jugend liest." Wir finden daher auch in dem zweiten Teil von Wilmsens „Deutschen Kinderfreund", 1810, „ausgewählte Lesestücke aus deutschen prosaischen Musterschriften (Humboldt

— Natur- und Länderbeschreibungen; Lessing, Herder, Luther — Fabeln; Krummacher, Herder — Erzählungen; Voß, J. v. Müller, Archenholtz — geschichtliche Darstellungen; J. Paul, Gellert, Goethe, Luther — Sentenzen, Sittenlehren und Betrachtungen) und im dritten Teil, 1817, „ausgewählte Übungsstücke aus deutschen Musterdichtern; allerdings hat der Verfasser bei diesen beiden Teilen seines Kinderfreundes nur die höheren Bürgerschulen und unteren Gymnasialklassen im Auge. Prof. Kriegk gab 1829 ein „Deutsches Lesebuch" für Kinder von 10 bis 13 Jahren heraus, von dem er sagt: „Mein Vorsatz war, eine Sammlung zu geben, welche das Herz rein erhalte und kräftige, dem Verstande Nahrung gebe, den Sinn des Schönen bilde, welche, mit einem Worte, von ihrer Seite her in allem, was sie enthält, die Jugend führen helfe zu dem, was eine vollendende Bildung zum Höheren erreichen läßt; mir war es hier besonders um solche Stücke zu thun, die entweder einen tiefen moralischen Eindruck machten oder durch den behandelten Gegenstand eine Erkenntnis mitteilten, welche dem angenommenen Alter zugleich faßlich und nützlich wäre; was das erstere betrifft, so nahm ich jedes Stück um so lieber auf, wenn es die ihm zu Grunde liegende moralische Wahrheit weniger in besonderen Worten ausspricht und also weniger auf den Verstand, als vielmehr durch seinen ganzen Inhalt auf das Gefühl wirkt; bei dem letzteren schwebte mir eine Mannigfaltigkeit des Inhaltes und der Darstellung vor, welche das angenommene Alter vielseitig anregte und den Blick auf ein Mehrfaches hinwendete, ohne ihn jedoch zu zerstreuen; ich faßte aber dabei noch den Zweck ins Auge, daß ich durch die aufgenommenen Stücke Gelegenheit geben wollte, den Gebrauch des Buches mit anderen Unterrichtszweigen in nützliche Verbindung zu bringen." Weiter aber kommt man in dieser Periode in der Lesebuchfrage noch nicht; die Volksschule muß sich noch mit den „Kinderfreunden" und „Denkfreunden" alten Stils, mit den moralischen Erzählungen und realistischen Abrissen begnügen; erst in der folgenden Periode kommen die zuletzt dargestellten Anregungen auch dem Lesebuch der Volksschule zu gute.

Es ist leicht erklärlich, daß man bei dem regeren Interesse für die deutsche Litteratur, der Betonung des sprachlichen Anschauungsunterrichtes oder der sprachlichen Denkübungen und den Bestrebungen, den ersten Leseunterricht wissenschaftlich zu begründen, auch dem Unterrichte in der deutschen Grammatik, von dessen Einführung in die Volksschule überhaupt erst seit Rochow und Felbiger die Rede war, größere Aufmerksamkeit schenkte; die sprachlichen Denkübungen gestalteten sich von selbst oft geradezu zu grammatischen Untersuchungen oder wurden mit grammatischen Lehren in Verbindung gesetzt. Die Wissenschaft selbst hatte aber hier erst noch viel zu schaffen, um für erfolgreichen Unterricht den Stoff zu bieten; durch W. v. Humboldt war zwar die Sprachwissenschaft auf eine neue Bahn geführt worden und zu der Annahme gekommen, daß die Sprache einerseits ein Organismus ist, der aus einem System mehr oder weniger allgemeiner und sicherer Regeln

besteht, anderseits aber auch eine durch Entlehnungen und Mischungen im Laufe der Geschichte in die Sprachbildung eingeschobene unorganische Masse enthält, welche sich nicht in das organische System fügt; aber daneben herrschte noch die Ansicht, daß die Sprache „Darstellung der verständigen Vorstellungen, des Verstandes, unter dem unbedingten Einflusse der sinnlichen Vorstellungen, der Einbildungskraft", also ein System von Gesetzen, eine praktische Logik ist, welche in der Sprachlehre dargestellt wird. Vom letzteren Standpunkt aus betrachtet, muß die Sprache als entstehend in dem jugendlichen Geiste entwickelt und gezeigt werden, in welchem unmittelbaren Zusammenhang die Sprachlehre mit den Denkgesetzen steht; das System der Sprache muß dem Schüler so klar dargelegt werden, daß der jugendliche Geist es sich selbst aufbauen kann. Diese „Sprachlehre kann teils analytisch, teils synthetisch vorgetragen werden; jenes geschieht, wenn man die Regeln selbst erfinden und aus der Natur der Rede und ihres Zweckes herleiten läßt und dadurch Sprache und Nachdenken zugleich übt, dieses, wenn man die Regel sogleich vorträgt und die Beispiele zu ihrer Erläuterung folgen läßt". Den analytischen Weg schlug Splittegarb in seiner „Deutschen Sprachlehre für Anfänger" (1800) ein; sonst aber blieb man meistens beim Vorsagen, Vortragen, Nachsprechen und Auswendiglernen der Adelungschen Sprachlehre nach dessen Vorbild stehen. Wilmsen machte den Versuch, durch praktische Übungen den Schüler der Bürgerschule zu „Deutlichkeit, Richtigkeit und Bestimmtheit des Ausdrucks" zu leiten (Anleitung zu zweckmäßigen deutschen Sprachübungen in Beispielen und Aufgaben I. 1799, II. 1805); ihm schloß sich Heinsius, der Verfasser der „Neuen deutschen Sprachlehre zum Gebrauch in Schulen" (1801) mit der „Sprachschule oder geordneter Stoff zu deutschen Sprachübungen" (1815) an, in welcher „die Denkübungen mit dem eigentlichen Sprachunterricht überall in Verbindung" gebracht werden sollen. Krause geht in seinen „Sprachübungen" (1817) von dem Gesichtspunkte aus, daß „Sprachfertigkeit ohne Sprachkenntnis einen höheren Wert hat als Sprachkenntnis ohne Sprachfertigkeit", denn die letztere habe Nutzen fürs bürgerliche Leben, „beweist Gewöhnung zum geordneten Denken, setzt eine harmonische Bildung der Seelenkräfte und Übungen voraus, die ihrer Natur nach einen wohlthätigen Einfluß auf die Entwickelung des inwendigen Menschen haben können; der Hauptzweck alles Sprachunterrichts, Erzeugung der Sprachfertigkeit, wird durch recht frühe Sprech- und Sprachübungen auch bei den Kindern der niedrigsten Stände sicherer und vollkommener erreicht, als durch einen, nach einer logisch geordneten Sprachlehre erteilten Sprachunterricht. In der ersten (obersten) Klasse der Elementarschule wird den Kindern der eigentliche Sprachunterricht erteilt, d. h. sie werden nun mit dem inneren Bau der Sprache bekannt gemacht, lernen die einzelnen Materialien, die zu diesem künstlichen und herrlichen Bau gehören, die verschiedenen Formen, welche dieselben annehmen können und zu diesem oder jenem Zwecke annehmen

müssen, kennen, benennen und mit Bewußtsein gebrauchen." An Krause schlossen sich auch Scholz und Diesterweg (Scholz, „Deutscher Sprachschüler" 1825; Diesterweg, „Praktisches Übungsbuch" und „Praktischer Lehrgang" 1828) an; sie entwickelten die grammatischen Regeln aus Beispielen, suchten sie also auf dem Wege der Induktion zum Verständnis zu bringen, um daran das logische Denken zu üben und die Kinder sprachlich richtig sprechen und schreiben zu lehren. In den späteren Auflagen aber trugen beide der sich in der nächsten Periode inzwischen geltend machenden neuen Strömung mehr oder weniger Rechnung.

Obwohl schon vor Pestalozzi von den Philanthropen der Rechenunterricht in bessere Bahnen gelenkt, namentlich die Anschaulichkeit und das Verständnis im ersten Rechenunterricht betont worden war, so führte doch erst Pestalozzi eine neue Periode in demselben herbei. Das Wesen und die Vorzüge der Pestalozzischen Methode in der Zahlenlehre, bestehen nach Türk darin: „1. Das Kind zu der Kraft zu erheben, die Zahlenverhältnisse in einem großen Umfange deutlich zu erkennen und richtig zu bestimmen. 2. Es zu lehren, diese Kraft auf Berechnung von Größe, Anzahl, Dauer, Schwere und Wert der ihm vorkommenden Gegenstände anzuwenden. 3. Seine desfallsigen Intuitionen durch Zeichen (Ziffern u. s. w.) dem Auge darzustellen." Von diesen Gesichtspunkten aus bearbeitete Krüsi die „Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse" (1803); nach ihm ist die Anschauungslehre der Zahlenverhältnisse „eine Kunstübung, den Menschen auf eine mit der Natur seines Geistes und mit der Art, wie sich seine Denkkraft in ihm entwickelt, übeinstimmende Weise zählen und rechnen zu lehren". An Hölzchen, Erbsen u. s. w. veranschaulichte er die Zahlen von 1 bis 5; dann aber bediente er sich der sogenannten „Einheitentabelle". Offenbar ging man hier überall von der Anschauung aus, sowohl bei Gewinnung des Zahlenbegriffs als bei den Rechenoperationen, suchte mit der Anschauung auch die Einsicht zu verbinden und dieselben im Rechnen zu verwerten; aber die einseitigen und übermäßig gehäuften tabellarischen Übungen der Pestalozzischen Rechenkunst, die einseitige Betonung des formalen Unterrichtszweckes und des Kopfrechnens zum Nachteile des Zifferrechnens konnten auf die Dauer auch die eifrigsten Pestalozzianer nicht befriedigen, sie sannen daher auf neue Wege, um das Gute beizubehalten und das Einseitige auszumerzen. Tillich („Lehrbuch der Arithmetik oder Anleitung zur Rechenkunst" 1806) faßt ebenfalls das Rechnen als Denkübung auf, fordert die sinnliche Wahrnehmung als Ausgangspunkt und lückenloses Fortschreiten; aber die Schüler sollten wirklich rechnen und nicht bloß durch das Rechnen denken lernen. Er faßte die Zahl als Zahlenordnung (85 = 8 Z 5 E) auf, während sie Pestalozzi nur als Zahlengröße (85 = 85 Einheiten) auffaßt, berücksichtigt also das Zehnersystem; die gründliche und allseitige Behandlung des ersten Zehners ist nach Tillich die Grundlage alles Rechnens. „Der methodische Gang wird sich daher nicht an die Spezies halten,

und der Lehrer wird nicht glauben, daß erst eine Spezies in gewöhnlicher Vollständigkeit vollendet sein müsse, ehe man eine neue beginnen dürfe, vielmehr wird er sich an die natürliche Zahlenordnung halten und nicht eher die Einer verlassen, bis sie nach allen ihren Verhältnissen verstanden sind." Über das Verhältnis und die Stellung seiner Schrift zu Pestalozzis Zahlenlehre sagt er: „Pestalozzi kann übrigens nur dadurch geehrt werden, daß man seine Sache mit derjenigen Unbefangenheit prüft, mit der er sie selbst der Welt übergab." Aber auch bei Tillich finden wir noch sehr verwickelte Verhältnisse, die durch lange Räsonnements ihre Auflösung finden und hohe Ansprüche an den kindlichen Geist stellen; daher blieb sein Lehrbuch den Lehrern der Volksschule fremd, woran auch seine abstrakte Darstellung Schuld trug. Jos. Schmid („Die Elemente der Zahl als Fundament der Algebra nach Pestalozzischen Grundsätzen" 1810) hat das eigentliche schriftliche Rechnen so wenig gepflegt wie Pestalozzi, bleibt im Formalismus stecken und hat alles Bessere von Tillich entlehnt, gebraucht ungewöhnliche Bezeichnungen (unorganisches und organisches Schaffen der Zahl statt Addieren u. s. w.) und eine unbestimmte und unklare Ausdrucksweise. Einen Fortschritt bezeichnen dagegen v. Türk („Leitfaden zur zweckmäßigen Behandlung des Unterrichts im Rechnen" 1816) und Kawerau (Seminarlehrer in Bunzlau, „Leitfaden für den Unterricht im Rechnen" 1818), indem sie auf Pestalozzischer Grundlage wohl den formellen Zweck in den Vordergrund stellen, aber auch den praktischen nicht ganz aus dem Auge verlieren. Wenn auch Türk sagt: „Mir erscheint die Fertigkeit im Rechnen durchaus nur als Nebensache, die überdem nie fehlen wird, wenn die Hauptsache gehörig besorgt worden ist; Hauptsache aber ist die Übung im Denken, die Entwickelung und Stärkung des Denkvermögens," so fordert er doch auch ausdrücklich: „Die jungen Leute sollen rechnen lernen, weil sie im gemeinen Leben eines geringeren oder größeren Grades von Fertigkeit im Rechnen bedürfen." Und Kawerau, der vier Jahre in Iferten gewesen und dann preußischer Seminarlehrer wurde, sagt: „Das Rechnen ist praktische Logik, ein vorzügliches Bildungsmittel des Verstandes, es sind nicht bloß Aufgaben zu lösen, sondern auch Zahlgesetze zum Bewußtsein zu bringen; der Zweck des Rechnens ist nicht bloß ein materieller, sondern auch vorzüglich ein formeller." Auch sie bleiben also in der Hauptsache im Pestalozzischen Bannkreis; das formale Bildungsprinzip herrscht vor, der materielle Zweck tritt zurück, die Erfassung der Zahl ist die Hauptsache, das Zifferrechnen Nebensache. Auch im Rechnen trat Pestalozzi in der praktischen Ausführung in Widerspruch mit seiner Theorie; er wollte den Armen ein Mittel geben, daß sie nicht mehr betrogen würden und das Rechnen so vereinfachen, daß jede Mutter es lehren könne, aber Pestalozzis Zahlenlehre konnte weder als Vereinfachung gelten, noch die beabsichtigte und notwendige rechnerische Fertigkeit für den praktischen Verkehr und das wirkliche Volksleben erzeugen. Daher ist auch das eigentliche Pestalozzische Rechnen samt den

eigentümlichen Aufgaben niemals in der deutschen Schule heimisch geworden, oder es verschwand bald wieder, wo man es versuchte. Die deutschen Schulmänner ignorierten entweder die Pestalozzische Zahlenlehre gänzlich oder brachten ihr wenig Sympathie entgegen; denn sie erkannten, daß die Lückenlosigkeit und Vollständigkeit notwendig zum Mechanismus führen müsse, daß dadurch viele Zeit zwecklos geopfert und das fürs Leben Notwendige vernachlässigt würde. Niemeyer erkennt an, daß die Pestalozzische Zahlenlehre im Denken übe, das Kopfrechnen fördere und den Mechanismus aus dem Rechnen verbanne; aber er tadelt die Weitschichtigkeit, die Weitschweifigkeit und Einförmigkeit des Ganges, die einseitige Kraftübung und die Vernachlässigung des praktischen Rechnens. Mit diesem Urteil stimmten die meisten zeitgenössischen Schulmänner überein; auch Pestalozzi war nicht blind gegen die Mängel seiner Zahlenlehre. Dennoch aber bleibt ihm auch hier das große Verdienst, auch im Rechnen die Anschauung zur Basis gemacht zu haben und auf dieser Basis das Kind mit Bewußtsein operieren zu lassen; sind seine Versuche, den Rechenunterricht aus den Banden des leeren Mechanismus zu befreien, auch mißlungen, so sind die leitenden Ideen doch wahr und sind tief in die Schulpraxis eingedrungen. Ein heftiger Kampf entstand aber auf dem Gebiet des Schulrechnens zwischen den Anhängern und Gegnern der Pestalozzischen Zahlenlehre, in welchem beide Teile fehlten; die Pestalozzianer erhoben zu sehr die Fortschritte der Pestalozzischen Zahlenlehre auf Kosten der üblichen Methode, die Gegner unterschätzten diese. Die Pestalozzianer forderten: Bildung der Kraft an abstrakten Zahlen, die Gegner Bildung fürs Leben an konkreten Fällen. Zerrenner sagt: „Die Schüler sollen die Rechnungsarten lernen, die in ihrem wahrscheinlichen künftigen Berufs- und häuslichen Leben unentbehrlich sind, und sie sollen sie so lernen, daß sie überall sich ihres Thuns und der Gründe desselben klar bewußt sind und eine gewisse Fertigkeit in denselben erlangen." Graser ruft: „Hinweg mit allen künstlichen Methodengängen, die jeden Lehrgegenstand elementarisieren oder nach einer Form schematisieren wollen; nach dem allgemeinen Prinzip des Lebensunterrichts muß auch das Rechnen nur fürs Leben gelehrt werden, d. h. es darf nie eine bloße formale Übung in Zahlenverhältnissen sein, sondern die Übung muß stets an einen Lebensgegenstand gekettet, und wenn sie auch an und für sich verstärkt und in Zwischenräumen formal betrieben werden sollte, doch immer wieder durch Beispiele auf praktische Lebensverhältnisse ihre Beziehung und Anwendung erhalten." Die Vermittelung der Gegensätze wurde angebahnt von Denzel, der vom Rechnen Übung der Denkkraft, der Anschauung und des Gedächtnisses, die Einführung in das Wesen der Zahl und ihre Verhältnisse und Anwendung aufs Leben erwartet. Harnisch, der sich an Tillich anschloß und nach dessen Grundsätzen Scholz seine Rechenbücher verfaßte, forderte, daß die formale Bildung im Rechnen an fürs Leben wertvollem Stoff erzielt werde, Kopf- und Tafelrechnen, reines und angewandtes Rechnen stets verbunden werden

sollen. In diesen Bahnen wandelte auch Stern („Lehrgang des Rechenunterrichts nach geistbildenden Grundsätzen" 1832), der auch in Iferten gewesen war; er betont besonders den Einfluß des Rechenunterrichts auf die sittliche Bildung (Wahrheitssinn u. s. w.), Vereinigung der „vier Rechengeschäfte" um jede Zahl des ersten Zehners und Zerlegung der Zahlen 1 bis 100 in Grundfaktoren und setzt an die Stelle des Proportionsansatzes den Schlußsatz.

Ohne Zweifel hat Pestalozzi den ersten Versuch gemacht, einen methodischen Unterricht in der Formenlehre für die Elementar-(Volks-) Schule zu gestalten; er geht von der Anschauung aus, wählt einen einfachen und leicht auffaßbaren Lehrstoff aus und schreitet stufenmäßig vorwärts. Auch hier geht alles in peinlicher Lückenlosigkeit vorwärts durch alle nur möglichen Fälle hindurch und steigert sich zu einer für das Nachsprechen der Kinder ungeheuerlichen Komplikation, so daß das Resultat einer gesprächsweise angestellten Entwickelung nur stückweise von verschiedenen Kindern vor- und nachgesprochen werden kann, weil z. B. ein solches ca. 10 Zeilen lang ist („zwei von diesen sechs gleichen Rechtecken liegen wagerecht nebeneinander und bilden ein Rechteck, das $^2/_6$ dieses u. s. w.). Dabei wird mancher für die materielle Bildung des Kindes wertlose Stoff eingehend behandelt und häufen sich Schwierigkeiten auf Schwierigkeiten. Jos. Schmid („Die Elemente der Form und Größe" 1809) suchte auf Pestalozzis Grundsätzen die Formenlehre weiter auszubauen; er legte wie Pestalozzi den Schwerpunkt in die elementarische Behandlung möglichst elementarer, oder zusammengesetzter und daher schwieriger Aufgaben. Was er bot „war wenig," sagt Harnisch, „weil es nur einen kleinen Teil der Raumlehre selbst umspannte, ohne innere Gesetze eine große Masse lieferte und für das bürgerliche Leben keine Bedeutung hatte; es war viel, denn es bekümmerte sich nicht um den ausgefahrenen, schlechten Weg, dessen Unzweckmäßigkeit wegen der Gewohnheit keiner sah." Namhafte Schulmänner traten aber mit Recht gegen das „wirrige Linienkombinationstreiben" mit seiner eitlen Kraftanstrengung ohne Beziehung zu Wissenschaft und Leben auf; die Schüler und Anhänger Pestalozzis ließen sich aber nicht leicht irre machen. Türk („Leitfaden zur Behandlung des Unterrichts in der Formen- und Größenlehre" 1817) hat den von J. Schmid vorgezeichneten Weg eingeschlagen, ihn aber verbessert und sich auf das Wesentliche und Mögliche beschränkt; es ist ihm aber noch nicht gelungen, den Fortschritt von den einzelnen Fällen zur allgemeinen Regel zu finden. Graßmann („Raumlehre für Volksschulen" 1817) schließt sich auch an J. Schmid an, aber er geht vom Körper aus, verstrickt sich nicht so tief in die Linienverbindungen und schließt mit den gefundenen Gesetzen der Kombination ab; doch herrscht auch bei ihm noch der formale Zweck vor. Graßmann betont besonders die Übungen im Kopf, ohne daß Figuren gezeichnet werden, um die Kraft der inneren Anschauung zu stärken; die Kombinationslehre soll die Vorstufe des eigentlichen Unterrichts in der Geometrie sein und für den Handwerker

und Landmann einen Abschluß in der angewandten Raumlehre finden. Die Euklidische Methode ist nach Graßmanns Ansicht für Kinder zu schwer, weil ihre Beweise eine zusammenhängende Reihe von Schlüssen erfordern, für welche das Kind noch nicht reif ist; das Kind soll sich seine Überzeugung durch Begründung auf die Konstruktion und innere Anschauung selbstthätig erwerben. Dabei soll es wohl denken und soll das Resultat in Worten ausdrücken; jede Konstruktion soll das Kind auf einen Lehrsatz führen, und jede Komplexion von Lehrsätzen, jeder Abschnitt soll als ein Geordnetes, Begrenztes erscheinen. Neben diesen beiden Pädagogen arbeiteten noch andere Schulmänner an dem Ausbau der Formenlehre auf Pestalozzischer Basis; man suchte die endlosen und zwecklosen Kombinationen zu vermeiden, die mathematische Kraft nur an geometrisch-wichtigen Anschauungen, welche Harnisch an die regelmäßigen Körper der Natur und der Kunst anschließt, zu üben, die Kraftbildung zur Einsicht in geometrisch-wichtige Verhältnisse, zu einem Wissen und Können, also zu wertvollen Resultaten zu führen; man suchte die Pestalozzische Formenlehre mit der Euklidischen Geometrie, die anschauliche Entwickelung mit der logischen Begründung zu verbinden und verband bei den Konstruktionsaufgaben die Analyse mit der Synthese, wandte also die durch die anschauliche Zergliederung gewonnene Einsicht zur Lösung geometrischer Aufgaben in heuristischer Lehrform an. Harnisch („Raumlehre oder Meßkunst" 1821) tritt besonders für die Verbindung des Wissens mit dem Können und daher für die unmittelbare Anwendung der Lehren auf das Leben ein; er verbindet auch das geometrische Zeichnen damit. Die Verbindung der Formenlehre mit dem Zeichnen wurde auch von Ramsauer, einem Schüler Pestalozzis („Die Formen-, Maß- und Körperlehre" 1826), und Tobler („Die Formenlehre in Verbindung mit den reinen Elementen des freien Handzeichnens" 1836) nach Pestalozzis Grundsätzen weiter ausgebaut. Nach Ramsauer soll die Formenlehre dem Schüler einen Reichtum von Formen zuführen, die auf Erscheinungen angewandt werden, welche den Schüler im Leben umgeben und die Auffassungs- und Einbildungskraft anregen; sie soll in Verbindung mit dem Zeichnen Auge, Denken, Hand und Geschmack bilden. In seiner „Zeichnungslehre" (1821) wird im ersten Jahr die gerade Linie (Teilung und Zusammensetzung, Figuren; Umriß geradliniger Körper), im zweiten die gebogene Linie und krummlinige Figuren und im dritten das perspektivische Zeichnen geübt, zu welch letzterem er eine faßliche Anleitung gab. Er befolgte den von Pestalozzi aufgestellten Grundsatz: „Die Natur giebt dem Kinde keine Linien, sie giebt ihm nur Sachen, und die Linien müssen ihm nur darum gegeben werden, damit es die Sachen richtig anschaue, aber die Sachen müssen ihm nicht genommen werden, damit es die Linien allein sehe." Der Zeichenunterricht soll also nicht einseitige Fertigkeit erzielen, sondern in den Dienst allgemeiner Bildung und Entwickelung menschlicher Kräfte und Anlagen treten; es soll durch ihn die freie selbstthätige Auffassungs- und Schaffungskraft ausgebildet

werden. Dazu gehört, daß er die Elemente der Form an den Dingen auffasse, daß diese selbstthätig vom Kinde entwickelt und dargestellt werden. Aber Ramsauer schloß seinen Unterricht nur an Vorlagen an; Tobler dagegen entwickelt die jedesmal zu bildende geometrische Form durch Anschauung und Fragen, läßt sie an Gegenständen der Natur aufsuchen, läßt den Schüler darüber sprechen und sie dann zeichnen; er leitet den Schüler noch weiter an, schöne Zusammenstellungen aus den aufgefundenen gefälligsten Formen zu erfinden und läßt das Gelernte zur Ausführung der im Leben vorkommenden Arten von Darstellungen (geometrischen, verkleinernd, vergrößernd, perspektivisch) anwenden. P. Schmid betrachtete das Zeichnen im Sinne Pestalozzis als einen pädagogisch bildenden Gegenstand („Anleitung zur Zeichenkunst" 1809); er hat eine Stufenfolge im Zeichnen nach der Natur aufgestellt, aber er erhebt den Schüler nicht zum Bewußtsein seines Thuns, zur Erkenntnis der Gesetze von den auf dem Gebiete des Zeichnens sich ereignenden Erscheinungen; er kennt nur das Körperzeichnen und läßt schon das perspektivische Zeichnen eintreten, bevor die Kinder geometrisch richtig sehen und zeichnen können. Jeder Schüler hat bei Schmid sein besonderes Modell, welches er sich nach einem Bild darstellt und dann zeichnet. Zwischen Ramsauer und Schmidt (bloßes Vorlagen-, bloßes Körperzeichnen) suchte später Otto eine gewisse Vermittelung herbeizuführen, indem er in seiner pädagogischen Zeichenlehre" (1837) vom Vorlagenzeichnen ausging und zum Naturzeichnen überführte.

Im Schreibunterricht huldigte Pestalozzi der damals herrschenden Linearmethode, welche er jedoch anschaulicher zu gestalten suchte; es kam ihm vor allen Dingen auf eine gründliche Auffassung der Schriftelemente durch mannigfache Vorübungen an, sodann wurden Übungen in Quadraten, dann auf Linien gemacht. Verbessernd arbeiteten auf dem Gebiete des Schreibunterrichts Stephani, Natorp, Zerrenner u. a.; sie alle strebten die Herstellung eines der Fähigkeit des Schülers und den Entwickelungsgesetzen der Schrift angemessenen analytisch-synthetischen und die Selbstthätigkeit des Schülers fördernden Lehrganges an.

Auch den Gesang wollte Pestalozzi auf die Anschauung gegründet haben; „das einfache vor die Ohren Bringen der Töne und die bloße Regemachung des Bewußtseins ihres Eindruckes auf das Gehör ist für das Kind so gut Anschauung als das einfache Vorausgestellen der Gegenstände." Von einer Methode des Gesangunterrichts war vor Pestalozzi kaum die Rede; man übte das Lied durch Vor- und Nachsingen ein, nur Franke unterschied zwischen dem Gehörsingen der ersten und dem Notensingen der zweiten Stufe. Methodisch ausgebildet wurde die Gesanglehre nach den Prinzipien der Pestalozzischen Pädagogik von Pfeiffer und Nägeli; sie stellten dem Gesangunterricht in der Volksschule das Ziel, die Kinder dahin zu bringen, daß sie jeden ihrer geistigen Kraft angemessenen Gesang selbständig und bewußt nach

Noten singen könnten. Sie legten mit Pestalozzi den Schwerpunkt der Übungen in die Elemente der Gesangskunst (Rhythmus, Intervall, Tonstärke); erst nach Vollendung dieser Übungen sollte das Singen von Liedern beginnen. Einerseits steckten sie damit das Ziel für die Volksschule viel zu hoch, und anderseits gingen sie nicht vom Gegenstand der Anschauung, dem Lied, sondern von dessen Elementen aus, über deren Einübung der eigentliche Zweck des Gesangunterrichts in der Volksschule aus dem Auge verloren wurde. Dies veranlaßte Natorp („Anleitung und Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen" 1813), den Elementarübungen einen Text unterzulegen und das Liedersingen so zu verbinden, daß nach einer kleinen Anzahl von rhythmischen, melodischen und dynamischen Übungen die entsprechenden Lieder, welche diese Elemente enthielten, folgten. Auch das Ziffernsingen wurde von Natorp eingeführt. Lindner ging noch weiter wie Natorp, er verlangte, daß mit dem Liedersingen nach dem Gehör begonnen und die Melodie abschnittsweise eingeübt werden solle (1.—4. Schuljahr); im Hauptkursus sollte nach Noten gesungen und die Elementarübungen besonders betont werden.

Das Turnen war von den Philanthropen gepflegt und von Guts-Muths methodisch ausgebildet worden (Guts-Muths, „Gymnastik für die Jugend", 1793); auch das Spiel fand von ihm die gebührende Berücksichtigung. In Pestalozzis Anstalten fanden auch die körperlichen Übungen die entsprechende Pflege; in dem Aufsatz in der „Wochenschrift": „Über Körperbildung, als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihenfolge körperlichen Übungen" (1807) hat er denn auch diese Übungen nach seinen Unterrichtsgrundsätzen zu methodisieren versucht. Den Anfangspunkt und die Elemente der Gymnastik sucht er selbstverständlich auch im Körper des Kindes selbst; „in dem unaufhörlichen Streben nach Bewegung, in diesem Spiel des Kindes mit seinem eigenen Körper hat die Natur den wahren Anfangspunkt der körperlichen Kunstbildung, den Faden einer reinen, elementarischen, vollendeten Ansicht derselben gegeben." Da diese Bewegungen nichts anderes sind, als Gelenkübungen, so besteht „das Wesen der Elementargymnastik in nichts anderem, als in einer Reihenfolge reiner Gelenkbewegungen." Durch diese Übungen soll Stärke, Gewandtheit, Ausdauer und Mut erzeugt werden; aber auch in intellektueller, ästhetischer und sittlicher Hinsicht soll der Turnunterricht bildend wirken. Nach diesen Gesichtspunkten giebt Pestalozzi eine Übersicht der vorzunehmenden Übungen, mit didaktischen Winken verbunden; besonders wichtig sind die von ihm eingeführten Freiübungen. Besondere Pflege fand das Turnen im Institut des Pestalozzianers Plamann in Berlin durch Jahn; er betrachtete es mit Fichte, Arndt u. a. als ein nationales Erziehungsmittel und führte es als Volksturnen ein, an welchem Knaben, Jünglinge und Männer teilnahmen. An eine theoretische Begründung und systematische Zusammenstellung der Turnübungen dachte Jahn nicht; er wollte die deutsche Jugend zur Wehrhaftigkeit erziehen, damit

sie das Joch der Fremdherrschaft abwerfen könnte. In der Zeit der Reaktion wurde dieses Volksturnen, weil es durch das Absingen von patriotischen Liedern bei den Übungen und durch die Pflege freiheitlicher und nationaler Gesinnungen gefährlich schien, 1819 als staatsgefährlich verboten. Von Turnunterricht in der Schule und Ausbildung der Methodik desselben konnte natürlich in dieser Zeit keine Rede sein.

Der Geographieunterricht hatte durch Rousseau und die Philanthropen in der Heimatskunde eine feste Basis erhalten; der im geographischen Unterricht damaliger Zeit herrschende Gedächtniskram wurde mit großer Entschiedenheit verworfen und Erwerbung der grundlegenden geographischen Vorstellungen durch eigene Anschauung und Erfahrung gefordert. In der Regel wurden jedoch die geographischen Belehrungen ans Lesebuch angeschlossen und die unterrichtliche Behandlung bestand dann in Lesen und Auswendiglernen. Pestalozzi stellte zwar für den geographischen Unterricht einzelne gute Gesichtspunkte im Anschluß an Rousseau auf, empfahl den von der nächsten Umgebung des Kindes ausgehenden synthetischen Lehrgang und fordert sogar die Beachtung des ursächlichen Zusammenhangs und des wechselseitigen Einflusses der geographischen Objekte; ausgeführt wurden diese Grundsätze jedoch erst von Henning („Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie"). Er geht von der Heimat aus; „jeder Mensch muß," so sagt er, „sein Wissen um die Erde mit der Erkenntnis des ganzen Teils der Erdoberfläche beginnen, der innerhalb seines Horizontes oder seiner Anschauung liegt. Jede Anschauung und jede Erkenntnis, die er hier gewinnt, sind ihm das Fundament, das Veranschaulichungsmittel für alle gleichartigen Verhältnisse, die er durch Berichte der Augenzeugen erhält". Er behandelt dann Boden, Bewässerung, Klima, Mineralien, Pflanzen, Tiere und Menschen der Heimat in Verbindung mit den Elementen der Naturkunde und schließt die Heimatkunde mit einer Besprechung der bürgerlichen Verfassung und der Elemente der astronomischen Geographie ab. Weiterhin behandelt er die physikalische und die politische Geographie, betont die erstere und spürt auch dem Einfluß der Natur auf die Entwickelung des Menschen nach; „erfasse alles in seiner gegenseitigen Wechselwirkung" ist ein Grundgesetz Hennings. Zu Hennings Zeit trat auch Ritter in die Pestalozzische Anstalt in Iferten ein, verbrachte daselbst mehrere Wochen und gewann so einen tiefen Einblick in Pestalozzis Erziehungs- und Unterrichtsmethoden; das erwähnte Buch von Henning ist sogar unter seinem Einfluß und seiner Beihilfe entstanden. Ritter hat die in diesem Buche schon klar hervortretenden Grundsätze der modernen Geographie, — die physikalische Geographie als Grundlage alles erdkundlichen Unterrichts und die Betonung des organischen Zusammenhangs und der inneren Wechselwirkung der verschiedenen geographischen Elemente der einzelnen Erdräume —, so klar dargestellt, daß man ihn mit Recht als den Begründer der heutigen Methode des geographischen Unterrichts bezeichnen kann.

Im Geschichtsunterricht hatte man schon in der philanthropischen Schule einen Anfang gemacht, der eine gedeihliche Weiterentwickelung versprach; man hatte die Notwendigkeit des Geschichtsunterrichts für die Stadtschule anerkannt, hatte eingesehen, daß es mit dem Lernen von Namen und Zahlen nicht gethan sei, hatte das vaterländische Element und den Nachweis einer allmählichen Entwickelung des Menschengeschlechts in den Vordergrund gestellt und begonnen, Ideen in der Geschichte zu finden, die durch den Unterricht der Jugend vermittelt werden sollten. Pestalozzi selbst hat auf den Geschichtsunterricht keinen unmittelbaren Einfluß ausgeübt; aber die Zeitereignisse am Anfang des 19. Jahrhunderts gaben kräftigen Anstoß zum Geschichtsunterricht, denn sie erweckten auch in den unteren Volksklassen Teilnahme an den Geschicken der Völker und Interesse an den geschichtlichen Belehrungen. Eine Frucht dieses Anstoßes waren die „Merkwürdige Begebenheiten aus der allgemeinen Weltgeschichte für den ersten Unterricht in der Geschichte, insbesondere für Bürger- und Landschulen", 1813, von Bredow und die „Deutsche Geschichte" von Kohlrausch (1816); beide aber berücksichtigen nur in der alten Zeit und im Mittelalter die Kulturgeschichte, sonst bieten sie nur Fürsten- und Kriegsgeschichte. Dinter, Zerrenner u. a. Pädagogen dieser Zeit wollen zwar etwas Geschichtsunterricht in der Volksschule, er soll sich aber auf eine „allgemeine faßliche Übersicht der wichtigsten Völker und Ereignisse und auf genauere Kenntnis vorzüglich ausgezeichneter Menschen und solcher Begebenheiten beschränken, welche einen großen und bleibenden Einfluß hatten", wobei das Vaterland im Vordergrunde stehen soll, und soll im Anschluß an das Lesebuch erteilt werden. Mit der Zeit aber fing man doch an, Pestalozzis Unterrichtsgrundsätze auch auf den Geschichtsunterricht anzuwenden; einer der ersten, der dies that, war Harnisch, welcher ihn in die Weltkunde einfügt und so auch eine geschichtliche Heimatkunde schuf. Weiter kam man aber in dieser Periode noch nicht.

Der naturgeschichtliche Unterricht fand unmittelbar durch Pestalozzi keine Förderung; ja noch in den zwanziger und dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts blieb derselbe weit hinter den Forderungen zurück, welche Comenius und die Philanthropen aufgestellt hatten; man schloß die betreffenden Belehrungen nach wie vor ans Lesebuch an. Natorp fordert in seiner Schrift: „Grundzüge der Organisation allgemeiner Stadtschulen", 1807, einen besonderen naturgeschichtlichen Unterricht, in welchem die „Lehre vom Menschen" einen wichtigen Teil einnehmen muß; er wünscht die Naturgeschichte mit der Geographie verbunden zu sehen. Auch Niemeyer wünscht einen anschaulichen Naturgeschichtsunterricht, der sich an die anerkanntesten Systeme anschließen und neben der Mitteilung gemeinnütziger Kenntnisse auch religiöse Gesinnungen und Gefühle erwecken und pflegen soll. Im wesentlichen schließen sich ihm Wilmsen und Schlez in ihren Lesebüchern an, jedoch will Schlez den Stoff vorgelesen und dann abgefragt haben; Schlez be-

handelt z. B. 6 Palmen, 41 Beerensträucher, 14 Hühnervögel u. s. w. Erst Harnisch hat in dem naturgeschichtlichen Unterricht zum erstenmal die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik zur Anwendung gebracht; er beginnt denselben mit der Anschauung und Besprechung der heimatlichen Pflanzen, Tiere und Mineralien, benutzt Sammlungen und Abbildungen, schreitet vom Besonderen zum Allgemeinen fort und bemißt den Wert des naturgeschichtlichen Unterrichts nicht rein, wie es bei den Philanthropen der Fall war, nach der Nützlichkeit fürs Leben, sondern schlug auch die durch diesen Unterricht veranlaßte Übung im Vergleichen und Unterscheiden hoch an. Auch Zerrenner stellt den formalen Zweck in den Vordergrund, indem er auf der ersten Stufe die Anschauung und Beschreibung der Gegenstände der umgebenden Natur, auf der zweiten die Vergleichung und Unterscheidung derselben und auf der dritten die Ordnung nach gemeinschaftlichen und besonderen Merkmalen fordert. Der Stoff soll aus den drei Naturreichen so ausgewählt werden, daß die Hauptfamilien vertreten sind, damit in der Oberklasse die Vergleichung verwandter Naturkörper angeschlossen und der Aufbau des Systems darauf gegründet werden kann. Auch Dinter, Stephani, Graser, Denzel u. a. berücksichtigen in ihren Schriften den naturgeschichtlichen Unterricht; sie alle fordern die Beachtung der Pestalozzischen Unterrichtsgrundsätze, besonders hinsichtlich der Anschaulichkeit, aber keiner geht näher auf die Bearbeitung des Stoffes nach denselben ein; die Lehrbücher, welche den Stoff nach diesen Grundsätzen bearbeiteten, wurden erst in der folgenden Periode von Lüben geschaffen, wodurch der naturgeschichtliche Unterricht in ein neues Stadium trat.

Die Naturlehre wurde nach Rochows Vorgang im Anschluß ans Lesebuch unterrichtet, von einem anschaulichen Verfahren, wie Rochow es wollte, war dabei selten die Rede, — man ließ lesen, abschreiben und auswendiglernen. Da man nur die Beseitigung des Aberglaubens oder nützliche Belehrungen im Auge hatte, so war von methodischer Auswahl, Anordnung und Bearbeitung des Lehrstoffs keine Rede. Türk hat in seinem Buche: „Die Erscheinungen in der Natur“ (1818) die Naturlehre vom Standpunkte der Pestalozzischen Pädagogik bearbeitet; er fordert Anschaulichkeit, macht Vorschläge zu Versuchen einfachster Art und beschränkt sich auf das Nächstliegende und Bekannteste; aber seine Darstellungen sind voll sachlicher Fehler. „Von der Naturlehre,“ sagt Dinter, „gehört als notwendig so viel in die Volksschule, was den vernünftigen Menschen über die Ursachen der gewöhnlichen Erscheinungen aufklärt, was den Aberglauben unmittelbar niederschlägt (mittelbar arbeitet ihm die ganze Naturlehre entgegen) und was der Lehrer als Materialien zu Begründung der Naturreligion zu brauchen denkt (Sternkunde).“ Und Schwarz fordert ein tieferes Eingehen in die Naturlehre aus allgemein sittlichen Motiven; denn „die Außenwelt bietet sich uns zur Erkenntnis dar, und da der Mensch bestimmt ist, in derselben zu leben, so soll er, soweit wie möglich, zur Einsicht des Weltganges und seines Verhältnisses zu demselben belehrt werden.“

Aber auch hier hat erst Harnisch einen, den Grundsätzen der Pestalozzischen Pädagogik entsprechenden Weg angebahnt; er verlangt, daß auch der Unterricht in der Naturlehre sich auf Anschauung und Erfahrung gründe, von der Betrachtung des Einzelnen ausgehe und das System erst bringe, wenn hinreichend Stoff gesammelt ist; erst in der folgenden Periode wurden diese Forderungen in Lehrbüchern der Naturlehre beachtet und in dem Unterricht auch befolgt. Über die Mitteilung von gemeinnützigen Kenntnissen aus der Naturlehre behufs Dämpfung des Aberglaubens, Förderung der religiösen Bildung zur Ergötzung und Belustigung der Schüler kam man in dieser Periode nicht hinaus; bunte Untermischung des Sachlichen und Fremdartigen im Lehrstoff, unzureichende Sichtung und Auswahl desselben, deduktive Entwickelung, Ausgehen von allgemeinen Definitionen, Wahl unpassender Beispiele ohne Anschauung und Hervorhebung des praktischen Nutzens, das ist der Charakter des Unterrichts in der Naturlehre dieser Periode.

Den Religionsunterricht will Pestalozzi durch die Verlegung in die Wohnstube und die Hand der Mutter der „Maulbraucherei" und dem „Schriftgelehrtengeschwätz" entziehen; er betont die gemütsbildende Seite, den Anschluß an die unmittelbaren Lebenserfahrungen und verbannt daher den begriffbildenden und systematisierenden Katechismusunterricht, der über die Lebenssphäre des Zöglings hinausführt und ohne Wortmacherei nicht möglich ist. In dem „Bericht an die Eltern ꝛc. von 1807" heißt es: „Der Leitfaden, dessen man sich bedient, ist der in der heiligen Schrift von den mosaischen Urkunden aus dargestellte religiöse Entwickelungsgang des menschlichen Geschlechts, und auf diesen gegründet die reine Lehre Jesu, wie er sie in seinem Evangelium verkündigte." Fruchtbar wurden diese Ansichten für die Schule in dieser Periode durch Dinter gemacht; seine „Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen" (1816), seine „Schullehrerbibel", „Die vorzüglichsten Regeln der Katechetik" (1801) und seine „Unterredungen über die Hauptstücke des Katechismus" waren von großem Einfluß auf die Gestaltung des Religionsunterrichts dieser Periode. Die Religion soll nach seiner Ansicht nicht bloß Sache des Gefühls, sondern auch des Verstandes sein. In der Unterklasse sollte das Kind für den Religionsunterricht durch kindliche Gespräche im Anschluß an moralische Erzählungen und kleine Denksprüche vorbereitet werden; es sollten hier die Gefühle für Sittlichkeit und Gerechtigkeit und für menschliche Ohnmacht, geweckt, das Kind sollte mit seinen Pflichten und mit Gott und seinen Eigenschaften bekannt gemacht werden. In der Mittelklasse sollen die biblischen Geschichten besonders eingehend behandelt und der ganze Religionsunterricht an sie angeschlossen, es sollte hier der Stoff für die Katechisationen in der Oberklasse gründlich bearbeitet werden. Dinter legte auf die rechte Behandlung der biblischen Geschichten großen Wert; der Lehrer sollte die biblischen Geschichten gut erzählen, dann sollen durch Katechisation die Hauptwahrheiten daraus gewonnen, der Satz einigemal vor- und nachgesprochen und mit einem

Bibelsprüche belegt werden. In der Oberklasse sollen die Kinder die biblischen Geschichten in der Bibel lesen; außerdem soll hier die Glaubens- und Sittenlehre des Katechismus behandelt werden. Während bei dem Bibellesen wie bei der biblischen Geschichte die zergliedernde Katechisation angewandt werden soll, fordert Dinter beim Katechismusunterricht die sokratische Katechisation, bei welcher der Katechismustext erst zergliedert und dann erklärt wurde. Dinter nannte diese sogenannte sokratische Katechisation auch eine Entwickelung, aber mit Unrecht, denn während Sokrates nur allgemeine Verstandesbegriffe entwickeln wollte, die nach seiner Ansicht als unbewußter Besitz (angeborene Ideen) in der menschlichen Seele ruhten, sollen hier die positiven Religionslehren, die schon im Text gegeben sind und dem Kinde auch vorliegen, scheinbar entwickelt werden; in der That war es auch nur Scheinentwickelung, nur Zergliederung und Erläuterung. Wenn Dinter gegen Pestalozzi den Vorwurf erhebt, daß derselbe in seinen Unterredungen zu viel Brücken baue und durch die absolute Lückenlosigkeit viel kostbare Zeit verschwende, so hat er damit auch seine Katecheſe gerichtet; und auch Pestalozzis Vorwurf, daß die sokratische Katechisation ein „hineintrichterndes Herauspumpen" sei und die Katecheten „Raubvögel" seien, welche „Eier aus Nestern nehmen wollen, in welche noch keine hineingelegt sind", ist bei Dinter nicht ganz ungerechtfertigt, gilt aber ganz besonders für dessen blinde Nachahmer, die dem Kinde alles ablocken wollten. Dinters Katechisationen wurden überall nachgeahmt, es entstand eine wahre Katechisierwut, und „guter Katechet" und „guter Lehrer" galten für identisch; es wurde aber vielfach in der einseitigsten Weise und an den trivialsten Gegenständen katechisiert, so daß gar oft die Katechisation ein leeres Wortspiel, ein bloßes Hin- und Herraten war. Dinters Schullehrerbibel sollte die Lehrer mit der Bibel bekannt machen; da Dinter von der Ansicht ausging, es dürfe in der Bibel nicht alles buchstäblich genommen und nur das wirklich Religiöse als Gottes Wort angesehen werden, so wurde das Buch von der Orthodoxie heftig angefochten. Auf die Gestaltung des biblischen Geschichtsunterrichts wirkten in dieser Zeit noch Rauschenbusch durch Erneuerung des alten Hübner, Christoph Schmid und Hebel durch Herausgabe von biblischen Geschichten in volkstümlicher Sprache ein. Auch Harnisch hat großen Einfluß auf die Gestaltung des Religionsunterrichts ausgeübt („Geschichte des Reiches Gottes auf Erden" 1830); mit ihm in Verbindung stand Zahn („Biblische Geschichten" 1831), welcher den einzelnen Geschichten die entsprechenden Lehren in Bibelsprüchen und Kirchenliedern beigab.

III.

Entwickelung des Volksschulwesens unter dem Einflusse der Pestalozzischen Pädagogik.

Nach verschiedenen Seiten hin hat Pestolozzi anregend und befruchtend auf die Entwickelung des Erziehungs- und Unterrichtswesens eingewirkt; nicht bloß die pädagogische Theorie, sondern auch die pädagogische Praxis steht am Ausgang des 18. und am Anfange des 19. Jahrhunderts unter dem Einfluß, der von Pestalozzi ausging. Auch Rochow hatte mit Begeisterung und Eifer die pädagogischen Ideen Rousseaus und der Philanthropen in die Praxis einzuführen versucht; aber er mußte sich unter den ungünstigen Zeitverhältnissen begnügen, durch Aufstellung ermunternder Vorbilder zur Schaffung geordneter Schulen anzuregen, die Ausbildung von Lehrern zu veranlassen und so den Boden zu beschaffen, in welchen die von Pestalozzi entwickelte Erziehungsidee hineingelegt werden konnte, um in demselben zu gedeihen und Früchte zu bringen. Es besteht kein Zweifel, daß die Zeitverhältnisse für Pestalozzi günstiger waren, daß die politischen und sozialen Verhältnisse der Zeit seinen Bestrebungen wesentlich die Wege geebnet haben, und daß ohne das seine Bemühungen nur einen partikulären Erfolg gehabt hätten. Denn auch auf politischem Gebiete, in dem Staatsleben begann mit dieser Zeit, angefacht durch die französische Revolution, ein neues Leben; auch hier wehte ein frischer Wind, der allerdings anfangs als Sturm, alles niederreißend, auftrat. Daß die französische Revolution gerade unter dem Volksschullehrerstand in Deutschland begeisterte Freunde fand, daß viele von ihnen von dem allgemeinen Tummel ergriffen wurden und sich in den Mittelpunkt der Bewegung stellten, ist für den leicht begreiflich, der den Zustand des damaligen Volksschulwesens und besonders des Volksschullehrers kennt. Wer kann es ihnen verdenken, wenn sie von der neuen Freiheit auch eine Befreiung aus ihren kläglichen Verhältnissen, aus ihrer üblen Stellung zur Gemeinde und zur Kirche, eine Hebung ihres Ansehens und ihrer Geltung erhofften? Unter dem alten Regiment war auch in den am besten regierten Staaten Deutschlands wenig oder nichts zu gewinnen, keine ehrliche Unterstützung geistiger Bestrebungen, kein Wohlwollen für

die Volksbildung und die Volksbildner zu erhoffen. Warum sollten sich die Ohren der Volksschullehrer gerade vor den süßen Sirenentönen, die aus Frankreich herübertönten, verschließen? Was hatte man denn seitens des Vaterlandes für sie gethan, daß man gerade bei ihnen auf eine besondere Liebe und Anhänglichkeit rechnen durfte? Aber nur zu bald sollten auch die Volksschullehrer aus dem süßen Freiheitstraum erwachen, nur zu bald sollten sie erkennen, daß Revolutionen wohl zerstören, aber nicht aufbauen und daher auch niemals die wahre Freiheit bringen können; es sind politische Gewitter, welche die Atmosphäre reinigen, aber der befruchtende Regen muß ihnen folgen, wenn sie wirklich heilsam wirken sollen. Die französische Regierung vergaß aber meistens das letztere; von einer Neugestaltung des Volksschulwesens wurde zwar viel geredet, man sprach auch endlich den Schulzwang und die völlige Unabhängigkeit der Schule von der Kirche aus, was bei der Aufhebung der christlichen Religion eigentlich selbstverständlich war, aber die allgemeine Volksschule kam nicht zustande, weil bei den ungeordneten staatlichen Verhältnissen der Schulzwang undurchführbar war und es an Geld fehlte, — der Konvent strich die Staatsbesoldung der Lehrer und verwies sie auf das Schulgeld. Einen neuen Anlauf zur Neugestaltung des Schulwesens nahm das französische Direktorium im Jahre 1798, welche auch umgestaltend auf das Schulwesen des deutschen Gebietes auf der linken Rheinseite wirkte. Die Volksschulen hießen nun Primärschulen, die geistliche Schulaufsicht wurde aufgehoben und die Schule den Maires (Bürgermeistern) unterstellt, die aber ebenso wie die Geistlichen nur ausnahmsweise Interesse für die und Einsicht von den Aufgaben der Volksschule hatten. Der Religionsunterricht wurde völlig abgeschafft, statt dessen wurde die republikanische Moral gelehrt. Das Volk, das in kirchlicher Hinsicht meist konservativer als in staatlicher Hinsicht ist und besonders damals war, empfand diese Neuerung im Volksschulwesen nicht mit freudigen Gefühlen; die Ausschließung der Geistlichen von der Schulaufsicht erregte Unwillen, trotzdem die konfessionellen Schulen noch bestehen blieben und der Geistliche vor wie nach der einzige Ratgeber und Führer des Volkes in Schulangelegenheiten blieb; am meisten Unwillen erregte aber die Ausschließung des Religionsunterrichts aus dem Schulunterricht und die Ersetzung desselben durch eine seichte Bürgermoral nach französischem Zuschnitt. Seitens mancher Lehrer und auch mancher Geistlichen wurden nun gerade diese Neuerungen nicht so übel aufgenommen; ihnen schienen sie, wenn auch nicht alle und vollständig gut, so doch immerhin besser als die vorigen Zustände. So schrieb im Jahre 1801 ein katholischer Religionslehrer ein Büchlein, in welchem er sagt: „So rieben und schliffen sich die Parteien durch täglichen Umgang in den gemeinsamen Schulen aneinander und warfen manchen Rost der Unwissenheit und des Religionshasses, so Geburt und Erziehung ihnen angehängt hatten, ab;“ er legt die Untauglichkeit des seitherigen Religionsunterrichts, des Zustandes der Volksschulen und des Volksschullehrerstandes mit Freimut dar. Aber

auch für diese Anhänger der neuen Zeit schwand bald die Hoffnung auf neues Leben im Volksschulwesen dahin. Verordnet wurde ja viel und manches Gute, aber ausgeführt wurde wenig. In jedem der vier Departements des linksrheinischen Gebietes wurde eine Prüfungsbehörde (Unterrichtsjury) eingesetzt, deren Aufgabe die Prüfung und Anstellung der Lehrer war; aber die Staatsregierung gewährte dieser Behörde nicht die nötige Unterstützung; die alten Lehrer erschienen aus bestimmten Gründen nicht zur Prüfung, blieben jedoch im Amte und lehrten in der alten Weise fort; die Leute aber, welche sich der Prüfung unterzogen, waren meist zum Lehrfach, auch bei bescheidenen Anforderungen, unbrauchbar. Die Gehälter der Lehrer sollten aus den Gemeindekassen gezahlt werden, in welche wieder jeder Bürger je nach Vermögen steuern sollte; der Staat sollte dem Lehrer eine Wohnung mit Garten und das Schulzimmer stellen. Aber die Ausführung auch dieser Bestimmungen ließ viel zu wünschen übrig; in den meisten Fällen blieb es bei den alten Zuständen. Im Departement Donnersberg, zu dem auch Worms gehörte, betrug die durchschnittliche Besoldung eines Dorfschullehrers 132 Frcs.; hier kamen die Lehrer noch in großen Nachteil, indem die Zehnten, welche in den meisten Gemeinden einen sehr wesentlichen Teil der Lehrerbesoldung ausmachten, ohne Entschädigung für den Lehrer erlassen wurden und demselben nur das geringe Schulgeld, zu dessen Zahlung die Eltern nicht einmal gesetzlich verpflichtet waren, und die Nutznießung der wenigen Schuläcker blieben. Weder das Direktorium noch Napoleon hielt die allgemeine Volksbildung zur Förderung der Staatszwecke nötig oder auch nur wünschenswert; daher war auch von beiden eine Hebung der Schule und des Lehrerstandes nicht zu erwarten. Man zog im linksrheinischen Gebiete wohl das Schulvermögen, das in irgend einem Zusammenhange mit Klöstern und Kirchen stand, ein, aber zur Gründung einer Normalschule (Lehrerbildungsanstalt) hatte man kein Geld, ebensowenig auch zur Einrichtung und Erhaltung von Volksschulen. Da man auch die Gemeinden seitens der Präfekten und Rektoren (Oberaufseher der Schulen eines Departements) nicht zur Errichtung von Schulen anhielt, so blieb alles auch in den linksrheinischen Gebieten beim Alten; 1814, nach Vertreibung der Franzosen, fanden sich in dem dritten Teil der Gemeinden keine Schulen, drei Zehntel der bestehenden Schulen hatten kein bestimmtes Unterrichtslokal, sondern wanderten aus einem Bauernhaus ins andere, sieben Zehntel der Lehrer hielten den Unterricht in ihrer Wohnstube, und nur ein Drittel der Lehrer hatte einen festen Gehalt. Noch fanden sich in den entlegenen und ärmeren Gebirgsgegenden Wanderlehrer, welche für den Winter gedingt wurden und in Scheuertennen ihren Unterricht erteilten, wenn dieselben nicht gerade zum Dreschen benutzt wurden. Es braucht wohl nicht besonders hervorgehoben zu werden, daß die soziale Stellung des Lehrerstandes unter diesen Verhältnissen eine recht traurige war; von Worms z. B. wird berichtet: „Die Lehrer wurden von den Bürgern und ihren Launen abhängig gemacht; hier, im schönsten und besten

Lande, stand der Schulmann tiefer als der Hirte — brotlos und darum unwissend, weil niemand ein Amt suchte, das ihm nur Hunger brachte." In den bestehenden Schulen suchte man so viel als möglich das deutsche Wesen zu erhalten, und die Geistlichkeit suchte auch den Zusammenhang zwischen Schule und Kirche aufrecht zu erhalten. Unter dem Kaiserreich wurde dies nicht erschwert; der christliche Religionsunterricht in kirchlicher Form hielt auch wieder seinen Einzug in die Schulen und die republikanische Sittenlehre verschwand daraus. Wo also wirklich noch Schulen bestanden, da hatten sie wieder thatsächlich die Gestalt der alten Kirchenschulen angenommen! Wie sollte auch in einer Zeit, wo das Volk unter dem schweren Kriegsjoch seufzte, Interesse und Verständnis für Volksbildung im Volke entstehen? Und konnte es im übrigen Teile Deutschlands, der zwar nicht unter französischer Herrschaft stand, aber desto mehr unter dem französischen Druck litt, anders sein?

Das Unglück war es, besonders in Preußen, welches bei dem Volke und der Regierung Interesse und Verständnis erweckte; es war ein Zeichen von gesunder Volkskraft und von weitschauendem Staatsblick, daß man in dieser schweren Zeit nicht bloß an die Befreiung vom fremden Joch durch Schaffung eines tüchtigen Heeres, sondern vor allen Dingen auch an die Stärkung der Volkskraft in der Zukunft durch die Volksbildung dachte. „Es ist nicht hinreichend," so sprach der große Staatsmann Stein, „die Meinungen des jetzigen Geschlechts zu lenken; viel wichtiger ist es, die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln." Und mit Recht wies der Verfasser des „Gemäldes der gesellschaftlichen Zustände im Königreich Preußen bis zum 14. Oktober 1806" nach, daß das bloße Vorhandensein von Schulen noch keine rechte Volksbildung einschließe, sondern daß es dabei wesentlich auf die Beschaffenheit der Schule ankomme und daß nur durch Erhebung der Schule zur Staatsschule und die Einführung der Pestalozzischen Lehrmethode ein besserer Zustand der Schulen herbeigeführt werden könne. Die Leiter der städtischen und staatlichen Gemeinwesen erkannten, daß jedem Kinde, gleichviel welchem Stande seine Eltern angehörten und in welchen Vermögensverhältnissen sie lebten, ein gewisses Maß geistiger Bildung zu gewähren sei. Wenn diese Erkenntnis nun auch in den europäischen Ländern überhaupt, wenigstens vereinzelt, auftrat, so finden wir sie doch namentlich um diese Zeit infolge der Veränderungen im staatlichen Leben in Deutschland; hier fand die Pestalozzische Pädagogik den fruchtbarsten und am besten zubereiteten Boden.

In der Schweiz selbst fanden Pestalozzis Bestrebungen im allgemeinen nicht die Anerkennung, welche man nach dem Interesse, das man denselben anfangs entgegenbrachte, hätte erwarten sollen; es hing dies innig mit den Vorgängen auf staatlichem Gebiete zusammen. An die Stelle der dreizehnörtigen Eidgenossenschaft war 1798 mit der helvetischen Republik ein Einheitsstaat getreten, dessen Regierer sich nicht nur mit der Verwaltung und Polizei, sondern ganz besonders mit der

„Glückseligkeit des Volkes" beschäftigten. Der Minister der Künste und Wissenschaften, Stapfer, veranlaßte Pestalozzis Ernennung zum Leiter des Waisenhauses in Stanz und arbeitete den Entwurf zu einem Unterrichtsgesetz aus, in dessen Motiven (Botschaft) es heißt: „Kein Staat ist durch seine innere Einrichtung lauter aufgefordert, die Ausbreitung nützlicher Kenntnisse unter allen seinen Bürgern und die Veredlung des Nationalcharakters zum Hauptzweck der Bemühungen seiner Beamten zu machen, als derjenige, dessen Verfassung allen Bürgern gleiche Rechte zusichert und den Zugang zu allen Stellen ohne Ausnahme öffnet. Es ist nur zu bekannt, in welchem elenden Zustande sich die Volksschulen fast überall in Helvetien befinden; an vielen Orten sind gar keine Schulhäuser, an anderen sind sie nicht hinreichend für die Bedürfnisse des Unterrichts oder höchst unbequem eingerichtet; die Schulmeister sind schlecht besoldet, es fehlt ihnen an den Kenntnissen und Fertigkeiten selbst, welche sie ihren Lehrlingen beibringen sollen; die Lehrgegenstände reichen keineswegs an die Bedürfnisse des Menschen, der seine Würde fühlen, und des Bürgers, der seine Rechte kennen, seine Pflichten erfüllen soll; die Lehrart ist verkehrt, vernunftwidrig; die Schulzucht ist bald zu streng, bald zu nachlässig und auf alle Fälle unzureichend. Ihr werdet daher, Bürger, Gesetzgeber! zuerst einen Unterricht veranstalten, der alle Volksklassen umfasse und jeden Bürger des Staates bis auf denjenigen Grad der Einsicht und Fähigkeit fortbilde, auf welchen er einerseits seine Menschenrechte und Bürgerpflichten genau kenne und auszuüben verstehe, anderseits in einem Beruf, der ihn seinen Mitbürgern notwendig macht und ihm eine sichere Unterhaltungsquelle eröffnet, mit Lust zur Arbeit ohne Schwierigkeit fortkomme; dieser bürgerliche Unterricht wird so beschaffen sein, daß durch die Art, wie die nötigsten Kenntnisse den Lehrlingen beigebracht würden, die Seelenkräfte selbst geweckt und an freie, ungehinderte Wirksamkeit gewöhnt werden. Der Elementarunterricht in den Bürgerschulen soll sich daher auf alle Kenntnisse und Übungen erstrecken, ohne welche der Mensch nie zum vollen Gefühle seiner Würde und Bestimmung, der Bürger nie zur genauen Kenntnis seiner Rechte und Pflichten gelangt; er sollte die physischen, intellektuellen und moralischen Kräfte des Jünglings bis zur Gründung der Selbständigkeit ausbilden; er sollte denselben in den Stand setzen, das Maß seiner Talente zu schätzen und ihn zu demjenigen Beruf gehörig vorbereiten, der seinen Fähigkeiten am angemessensten und zugleich für seine Bedürfnisse hinreichend wäre; er müßte demnach, außer einer genauen Anleitung zum richtigen Lesen, Sprechen und Schreiben in der Muttersprache und im Rechnen, sich über die Anfangsgründe der französischen Sprache für das Deutsche, der deutschen für das französische und beider Sprachen für das italienische Helvetien, über die Planimetrie, über einige Kenntnis der Naturgeschichte, Physik, Geographie und Geschichte, der nützlichsten Gewerbe und Handwerke, des Baues des menschlichen Körpers, seiner Verrichtungen und der notwendigsten Gesundheitsregeln, über die Haus-

wirtschaft und die Buchhaltung, die Konstitution, die wichtigsten Gesetze, die gesellschaftlichen Verhältnisse und die Moral verbreiten. Denn jeder Mensch soll ja zur Humanität, d. i. zum leichten und sittlichen Gebrauch seiner Kräfte in allen seinen Verhältnissen ausgebildet werden." „Der Religionsunterricht," so heißt es weiter in dem Entwurf selbst, „soll demjenigen Geistlichen anvertraut werden, welcher in den Gemeinden, worin die Schulen sich befinden, das Zutrauen der Eltern und Vormünder vorzüglich besitzt. In den Gemeinden, welche die Hilfsmittel dazu haben, sollen die Schüler in denjenigen Leibesübungen unterrichtet werden, welche Gesundheit, Stärke und Gewandtheit des Körpers am meisten befördern. Da, wo Lokalumstände es erfordern und die Mittel es gestatten, sollen Industrie- oder Erwerbsschulen errichtet werden." Das Gesetz ist indessen Entwurf geblieben; aber die Schäden im Volksschulwesen waren aufgedeckt und die Richtung angegeben worden, in welcher sie beseitigt werden konnten. Eine radikale Umgestaltung der Schulverhältnisse der Schweiz war allerdings von nöten, wenn das Volk die beabsichtigte Bildung erhalten sollte; das beweisen deutlich die Antworten, welche Stapfer 1799 und 1800 auf ein an sämtliche Schullehrer gesandtes Fragenschema erhielt. Selbst im Kanton Zürich, in dem es mit dem Volksschulwesen noch am besten bestellt war, war das Schreiben noch nicht allgemein und nicht durchgängig üblich; der Hauptteil des Unterrichts war Auswendiglernen und individuelles Abhören. „Kommt ein Kind zum ersten Male," so berichtet ein Schulinspektor aus dem Kanton Zürich, „mit seinem Namenbüchlein in die Schule, so sagt ihm der Lehrer die Buchstaben in der ersten Zeile, wo sie in der üblichen Ordnung des Alphabets stehen, einigemal vor, indem er dabei auf den einzelnen hinzeigt; sodann sitzt das arme Kind die $1^1/_2$ Stunden mit der Fibel in der Hand, gafft die Buchstaben an oder darüber hinweg, bis der Lehrer kommt zu prüfen, ob es die Buchstaben „herbeten" kann. So muß das arme Kind wochenlang sitzen, bis es diese Buchstaben nacheinander benennen, oder besser — bei kaum selber Kenntnis — in der gewohnten Aufeinanderfolge hersagen kann; dann gehts ans Buchstabieren, endlich ans Zusammenfassen. Dann muß der Katechismus, der Psalter Davids, eine große Zahl Lieder und Gebete auswendig gelernt werden, und dies geschieht alsdann so sinn- und gedankenlos, daß sie öfters kein Wort davon verstehen, ganze Sätze überhüpfen und ganz andere Worte einschieben." Die Vorbildung für das Lehramt war sehr gering; wenige der Lehrer hatten eine spezielle Vorbildung für den Lehrerberuf erhalten, einige waren Lehrerssöhne, andere hatten vorher ein Handwerk betrieben oder waren in fremden Diensten gewesen; die Kenntnisse der Lehrer entsprachen dieser Vorbildung, nicht immer war ihnen das Schreiben bekannt, noch weniger allgemein war die Rechenkunst verbreitet. Im allgemeinen wurden für den Schuldienst Ortsbürger gewählt; an manchen Orten wählte man denjenigen, dessen Wohnstube sich am besten für eine Schulstube eignete, ja manchmal auch solche, welche der Gemeinde zur Last gefallen, wenn

sie nicht wenigstens auf diese Weise ihr Brot verdient hätten; bisweilen entschieden auch die Besoldungsansprüche, die gelegentlich zu förmlicher Mindersteigerung führten. Im Kanton Zürich hatten von 360 Schulen auf dem Lande kaum 130 eigene Schulstuben, bei den anderen mußten Schüler und Lehrerfamilie sich mit einem Zimmer behelfen, oder die Schüler mußten in der „Kehr" von Haus zu Haus wandern. Die Lehrergehalte beliefen sich auf 80 bis 450 Franken; ein wesentlicher Teil dieses Gehaltes, oft das Ganze, bestand aus Schulgeld, das in der Regel für den Tag oder die Woche berechnet wurde und Veranlassung zu unregelmäßigem Schulbesuche war; eine kleine Aufbesserung der durchweg ungenügenden Lehrerbesoldungen bestand in der Geldspende, welche für das Singen zu „den heiligen drei Königen" oder für das „Neujahrwünschen" einging. Das waren traurige Zustände, die gewiß der Abhilfe benötigten. Aber im Volke war die Interessenlosigkeit und Verdummung so groß, daß in Verbindung mit der gedrückten Zeitlage an eine baldige Besserung der Volksbildung kaum zu denken war. Vor allem aber hatte man dabei auch mit dem Widerstand der Geistlichen gegen die Hebung der Volksbildung zu kämpfen; obgleich man bei Bestellung der Schulinspektoren und Erziehungsräte das geistliche Element möglichst viel berücksichtigte und dabei auf gleichmäßige Berücksichtigung beider Konfessionen sah, so konnte dieser Widerstand doch nicht besiegt werden. Mit dem Jahre 1802 hörte die Thätigkeit der Zentralregierung zwar auf, aber es war nun doch die Verpflichtung des Staates für das Volksschulwesen so anerkannt, daß auch die Regierungen der Kantone sich nicht mehr ganz dieser Verpflichtung entziehen konnten; eine Anzahl von Kantonen gab Schulordnungen heraus, setzte die Besoldungen fest, ordnete den Schulbesuch, den Lehrplan u. s. w., in anderen ließ man allerdings bis ins Jahr 1830 alles beim Alten.

Die Anregung zur Hebung der Volksbildung ging aber in dieser Zeit hauptsächlich von Pestalozzi und von Fellenberg aus. Pestalozzi, damals auf der Höhe seines Einflusses stehend, bildete den belebenden Mittelpunkt der pädagogischen Bestrebungen; aus seiner unmittelbaren Umgebung ging die Anregung zur Begründung der „schweizerischen Gesellschaft für Erziehung" hervor, deren Thätigkeit besonders der Hebung der Lehrerbildung durch Abhaltung von Lehrerbildungskursen zu gute kam und an deren Stelle später die „schweizerische gemeinnützige Gesellschaft" trat. Das Beispiel und die Erfolge Pestalozzis wirkten so mächtig, daß man allerorten ähnliche Versuche zu machen wagte; K. A. Zeller bildete schon 1806—1808 nach der Pestalozzischen Methode Lehrer aus, ihm schlossen sich andere an; in den Jahren 1806—1808 wurden auf Landeskosten 270 Lehrer des Kantons Zürich in einmonatlichen Kursen in der Pestalozzischen Methode ausgebildet; in Bruggen entstand 1820 ein Privatseminar und in Aargau 1822 ein staatliches Seminar. Gewiß hätte man noch mehr erreicht, wenn zwischen den pädagogischen Führern Einigkeit geherrscht hätte; so aber

hatten sich Parteien gebildet, welche den Pestalozzianismus bekämpften. Viele Geistlichen waren Gegner desselben, sie fürchteten die durch diese Methode bewirkte Aufklärung. „Es wäre von bedenklichen Folgen," schrieb ein geistlicher Schulinspektor, „wenn die Schulmeister und durch sie die Schüler aus den Schranken ihres Könnens und Sollens heraus in eine höhere Sphäre der Kultur, die für die Städter nötig und nützlich, gehoben würden." Man spottete über Pestalozzis Bestrebungen, suchte ihn lächerlich zu machen und wies darauf hin, daß auch Comenius und Basedow „nichts geringeres als eine sittliche und intellektuelle Verbesserung und Veredelung des gesamten Menschengeschlechtes und damit zugleich wo nicht Tilgung, doch zum wenigsten eine erstaunenswerte Verminderung aller moralischen, politischen, ökonomischen und zum Teil auch physischen Übel" versprochen und nichts in Erfüllung gegangen sei. Die drei Männer, welche auf Pestalozzis Wunsch von der schweizerischen Tagsatzung zur Prüfung der Pestalozzischen Methode 1809 nach Iferten gesandt wurden, äußerten sich dahin, daß sie für die Volksschule in den Städten passen möge, nicht aber für die auf dem Lande; „es ist wohl gethan," sagten sie, „wenn wir uns für die Landschulen der Kenntnisse und der Erweiterungen enthalten, deren Bedürfnis der Landmann nicht fühlt; was soll ihm unsere hohe Wissenschaft, unsere tiefe Forschung, sie würde ihn nur beunruhigen, ihn mit seinem Lose unzufrieden machen." Wie man ihm, der für seine Mitmenschen, für die Armen und Verlassenen alles geopfert, den Mann mit dem tiefen religiösen Gefühl, der nur nach dem Göttlichen strebte, das Christentum absprach, weil er die kirchlichen Dogmen entbehren konnte, so stellte man seine Bestrebungen als erfüllt von Haß gegen die christliche Religion und geeignet, die Unzufriedenheit mit den sozialen Zuständen und revolutionäre Gesinnungen zu erzeugen, hin. Bald schliefen die Vereine wieder ein, ohne einen nennenswerten Erfolg erzielt zu haben, und Pestalozzis Hoffnungen, die er für sein Vaterland und seine Lebenszwecke an dieselben geknüpft hatte, wurden ebenfalls zu nichte. So kam es, daß man von dem Gedanken, in Seminarien Lehrer nach Pestalozzis Grundsätzen ausbilden zu lassen, abkam und sich begnügte, „ein Seminar auf dem Lande im Schoße einer landwirtschaftlichen Armenschule als das vorzüglichste zu empfehlen". Diesem Plan war durch die Versuche Fellenbergs und Wehrlis vorgearbeitet worden.

Fellenberg (1771—1844) war von frühester Jugend auf mit Ehrfurcht vor Pestalozzi und seinen Lebenszielen erfüllt worden und auch im Anschauen seiner Bestrebungen und im persönlichen Verkehr mit demselben aufgewachsen; er hatte Kantsche Philosophie und die wissenschaftlichen Werke über Pädagogik, besonders die Werke der Philanthropen, eingehend studiert, auf Reisen seine Menschenkenntnisse bereichert und im Leben mit dem Volke die Schäden des Volkslebens erkannt. So hatte er als Aufgabe seiner Zeit erkannt: „Durch Erziehung Bildung und mit der Bildung geistigen und leiblichen Wohl-

stand im Volke zu verbreiten, die verschiedenen Schichten der Bevölkerung, Arme und Reiche, aus der gegenseitigen Entfremdung und Verbitterung zum Bewußtsein zu führen, daß sie als Glieder einer großen Volks- und Menschheitsfamilie einander zu helfen, nicht einander aufzureiben bestimmt seien." Zu diesem Zwecke gründete er in Hofwyl 1799: a) für die unteren Stände der Gesellschaft, für die Kinder der Unbemittelten und Armen eine auf Landbau und Technik gegründete Industrie- oder Arbeitsschule; b) für den Kern des Volkes, die mittleren Stände, eine den Bedürfnissen derselben möglichst entsprechende Realschule; c) für die Söhne der Reichen eine nicht bloß geistige Ausbildung allein, sondern auch sittlich-religiöse Veredlung anstrebende, möglichst umfassende, wissenschaftliche Elementar-Erziehungsanstalt. Für alle diese rein pädagogischen Anstalten sollte sich in dem rationell betriebenen Landbau ein gemeinsamer Verknüpfungspunkt darstellen, und als Schlußstein der gesamten Kombination dieser pädagogisch-agrarischen Anstalten sollte eine Normalschule für Lehrerbildung, besonders zur Bildung von Volkslehrern, angestrebt werden, welche in ähnlicher Weise wie in Hofwyl an der Volksbildung arbeiten würden.

Pestalozzi und Fellenberg wurzeln in ihren Anschauungen und Bestrebungen, den sozialen, nationalen und pädagogischen Anschauungen ihrer Zeit; die auseinandergehenden Ansichten und Bestrebungen sind durch ihre Naturanlage und ihre Entwickelung bedingt. Die Erziehung ist ihnen nicht Selbstzweck, sondern ein Mittel zur Herbeiführung einer Wiedergeburt des Volkslebens; daher wird sie auch von beiden, bei Pestalozzi durch die Familie, bei Fellenberg durch die Arbeit, mit der natürlichen Entwickelung des Einzelmenschen und der Lebensweise des Volkes in Verbindung gesetzt. Fürs Vaterland, für dessen geistig-sittliche Erhebung und Kräftigung wollen sie beide durch ihre Erziehungsanstalten wirken; aber die Institute in Iferten und Hofwyl sollen auch Erziehungsmusteranstalten für alle Länder werden. Und die pädagogischen Anschauungen beider Männer sind von dem pädagogischen Geiste Rousseaus und der Philanthropen befruchtet, wobei zu beachten ist, daß Pestalozzi selbst mit allem, was er bis zum Schlusse des 18. Jahrhunderts geschaffen, zu den Voraussetzungen der pädagogischen Bestrebungen Fellenbergs gehörte. Daß Fellenberg an Organisationstalent Pestalozzi überragte, in der Erfassung der pädagogischen Ideen in ihrer Tiefe aber hinter ihm zurückstand, ist einerseits in seiner Naturanlage, anderseits in seiner Entwickelung begründet; mit großer Verstandes- und noch größerer Willenskraft ausgestattet, entwickelte er sich unter den günstigsten Bedingungen, erhielt eine gediegene Bildung und konnte seine Thatkraft frühzeitig erproben. So besteht denn auch Fellenbergs Größe nicht darin, daß er für neue Ideen bahnbrechend geworden, sondern daß er die verschiedenen Elemente derselben, die vor ihm und neben ihm auftauchten und in vereinzelter und unvollkommener Ausführung auftraten, zu einem Ganzen verband, diesem seinen Geist einhauchte und so einen Organismus schuf, der im

Zusammenhang der Glieder, in der Ausarbeitung des Einzelnen und in der Großartigkeit des Umfanges den glänzenden Thatbeweis seiner Willenskraft darstellte.

Industrie- oder Arbeitsschulen waren schon von Kindermann (1740—1801) in Österreich mit der Volksschule in organische Verbindung gebracht worden, um dem in Bettelei und Müßiggang versunkenen Volke mittelst einer durchgreifenden Pflege des Fleißes und der Arbeitsamkeit aufzuhelfen; Pestalozzi hatte auf Neuhof und in Stanz dasselbe Ziel erstrebt. Fellenbergs Versuche blieben erst fruchtlos; erst durch Wehrli erhielt die Anstalt eine normale und lebensfähige Gestaltung. Wehrli (1790—1855), der Sohn eines Schulmeisters, hatte sich in einem Fortbildungskurs für Landschulmeister zum Lehrerberuf nach Pestalozzischen Grundsätzen vorbereitet und war 1810 zu seiner weiteren Ausbildung nach Hofwyl gekommen; Fellenbergs Verdienst ist es, in Wehrli die Fähigkeit zum Beruf eines Lehrers an einer Erziehungs- und Arbeitsschule erkannt, ihn veranlaßt und angeleitet zu haben, sich in diesen Beruf hineinzuleben und zu seiner Erfüllung sich vollends zu befähigen. Die Tendenz, die Anstalt sich möglichst durch sich selber erhalten zu lassen, führte von selbst dahin, daß der Unterricht gegenüber der Arbeit zurücktreten und zum größten Teil in diese verflochten werden mußte; das Prinzip des Gelegenheitsunterrichtes wurde so zur Regel, d. h. während der körperlichen Arbeit wurde der Schüler belehrt, und nur 2—4 Stunden wurden täglich speziell dem Unterricht gewidmet. So wurden z. B. die mit mechanischen Thätigkeiten des Landbaues beschäftigten Kinder mit Erzählungen unterhalten, über Boden, Pflanzen, Luft, Wasser u. s. w. belehrt, es wurden Rechenaufgaben gelöst, geometrische Figuren besprochen u. s. w.; auf diese Weise gelangten die Kinder unmittelbar zu einer Menge von Anschauungen und Kenntnissen und lernten denkend arbeiten. Und doch lag dieser Schule das Prinzip zu Grunde, daß nicht die mannigfaltige industrielle Beschäftigung oder der Zweck der landwirtschaftlichen Industrie den Charakter derselben bestimmen sollte; sie sollte vielmehr den vollen Zweck der allgemeinen Menschenbildung anstreben mit Hilfe der von der Landwirtschaft gebotenen Mittel. So trat hier ganz besonders das sittliche Element der Armenerziehung mit dem vorher betonten praktischen der Industrieschulen und dem intellektuellen der Volksschule in Verbindung und erstrebte die Ausbildung der Volksschule als bürgerlich-praktische Erziehungsanstalt.

In den Jahren 1808 und 1809 und später wieder in den dreißiger Jahren hielt Fellenberg auf eigene Kosten Normalkurse für Landschullehrer ab; außerdem wanderten in den Ferien immer Lehrer nach Hofwyl, um dort die Lücken ihrer Kenntnisse auszubessern und neue Anregung für ihren Beruf zu erhalten. Von 1813 an traten viele junge Leute in die Armenschule ein, um sich unter Wehrlis Anleitung zu Armenlehrer auszubilden; Wehrli wurde 1833 zur Leitung des neu gegründeten thurgauischen Lehrerseminars berufen;

dieses hatte die Aufgabe, einerseits die bereits im Amte befindlichen Lehrer während der Sommerferien fortzubilden und anderseits in zweijährigem Kurse junge Leute zu Lehrern auszubilden. Wehrli ging dabei von dem Grundsatze aus, daß bei der Lehrerbildung das Hauptgewicht nicht auf die wissenschaftliche, sondern auf die praktische und sittliche Bildung zu legen sei; daher wurde von ihm einerseits die Beschäftigung mit Landbau und den Anfängen technischer Fertigkeiten als integrierender Teil der Lehrerbildung betrachtet und die Seminaristen in den verschiedenen Lehrfächern so unterrichtet, wie sie später ihre Schulkinder unterrichten sollten, nur mit dem Unterschied, daß überall die Gründe des Unterrichtsverfahrens hervorgehoben wurden, anderseits wurde das Seminar mit einem Konvikt und einer eigenen Seminarschule verbunden.

So lobenswerte Zwecke diese Einrichtungen der Armenschule und des Seminars bei Fellenberg und Wehrli auch im Auge hatten, so litten sie doch an mancherlei Einseitigkeiten, welche ihren dauernden Bestand gefährdeten und auch wirklich um die fünfziger Jahre zur Aufhebung der ersteren und zur Umgestaltung der letzteren führten. Der Gedanke gesonderter Stände- und Berufserziehung, wie er in Hofwyl ausgeprägt war, so wohlthätig wirkend er bei den sozialen Verhältnissen der damaligen Zeit auch war, war doch dem Prinzip der allgemeinen Menschenbildung entgegen und konnte daher nicht zur wahren Volksbildung führen; durch die Hintenansetzung der wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Ausbildung der Lehrer konnte nicht die Lehrerbildung ermöglicht werden, wie sie die Zeitkultur forderte. Und doch lag den Anstalten in Hofwyl der gesunde Gedanke zu Grunde, das Erziehungswesen nach einheitlichen Gesichtspunkten des staatlichen und Menschheitslebens zu organisieren und die praktische und wissenschaftliche Ausbildung nach den höheren Gesichtspunkten der Menschenbildung zu gestalten. Auf fast alle Gebiete des Erziehungswesens sind daher auch Anregungen von einzelnen Gliedern der Hofwyler Anstalten ausgegangen: die Gründung von Rettungsanstalten, landwirtschaftlichen Schulen und Arbeitsschulen in Deutschland, Frankreich, Belgien und England. Nicht ohne verschiedene Hemmnisse hatte Fellenberg sein Werk erhalten können, denn er war ganz auf sich angewiesen, der Staat bot ihm keine Hilfe; das seit 1814 wieder zur Herrschaft gekommene patrizische Element huldigte in den meisten Kantonen dem Rückschritt, gestattete der Kirche wieder großen Einfluß auf das Volksschulwesen und hatte wenig Interesse für die Hebung der Volksbildung. Und doch ging das Schulwesen, trotz aller Rückschläge im einzelnen, im ganzen vorwärts; es zeigte sich namentlich in dem Lehrerstand ein rühriges Streben nach Fortbildung durch Bibliotheken, Konferenzen und Vereine; die Besoldungen waren besser, die Schulhäuser desgleichen, der Schulbesuch war gesetzlich geregelt, der Unterricht wurde methodischer erteilt und somit die Kinder besser unterrichtet. Allerdings gab es noch eine Reihe von Gebirgsteilen, in denen das Volksschulwesen gänzlich vernachlässigt

war; in allen Volksschulen blieb der Unterricht auf Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und Religion beschränkt, die weitergehende Bildung blieb Privatinstituten überlassen; allgemein wurde der Mangel an Schulbüchern und Lehrmitteln empfunden; das Recht der Lehrer, zu Konferenzen zusammenzutreten, ward nur in wenigen Kantonen anerkannt und begünstigt, im allgemeinen vielmehr als eine schädliche und gefährliche Unbotmäßigkeit angesehen und bekämpft; Lehrerbildungsanstalten waren nur wenige vorhanden; die meisten Lehrer erhielten ihre Berufsbildung entweder durch von Lehrern oder Geistlichen abgehaltene Bildungskurse von 3 bis 6 Monaten oder durch praktische und theoretische Ausbildung bei Lehrern oder an Waisenhäusern. Eine neue Zeit beginnt für das Schweizer Staats- und Volksschulwesen mit dem Jahre 1830, in welchem die Stürme der Revolution über das Land hinbrausten, das Wort Zschockes: „Volksbildung ist Volksfreiheit!“ überall zur Parole gemacht wurde und das Züricher Volk forderte, daß der Staat durch eine gute Volksschule in ausgiebiger Weise für Volksbildung sorge. Der Geist Pestalozzis wirkte von da an intensiver belebend und erneuernd auf die Methode ein; erlassene Schulgesetze und Organisationen brachten teilweise Verbesserungen und manche tiefgreifende Veränderungen.

In Österreich war unter der Regierung Maria Theresias und ihres Sohnes Joseph II. eine großartige Epoche in der Entwickelung des Volksschulwesens eingetreten; man war an maßgebender Stelle „von dem Einflusse der niederen Schulen auf das bürgerliche Leben und die übrigen Gattungen von Schulen“ überzeugt und bot alles auf, um dieselben zu heben. Man suchte dafür zu sorgen, daß nur geprüfte Lehrer zur Anstellung kamen, daß jedes Kind die Schule sechs bis sieben Jahre besuchte, daß die Schulaufsicht in die Hände von Fachmännern kam, daß alle fürs Leben nötigen und nützlichen Kenntnisse methodisch gelehrt und eine milde Zucht eingeführt würde. Josephs II. Nachfolger, der Großherzog Leopold von Toskana, interessierte sich lebhaft für Pestalozzis Ideen; als Kaiser von Österreich zeigte er dasselbe Interesse. Pestalozzi trat mit dem am österreichischen Hofe bediensteten Grafen von Zinzendorf in Verbindung und besprach mit ihm pädagogische Fragen. Die hohe Politik und die kriegerischen Unruhen waren aber damals nicht geeignet, im Schulwesen Österreichs den pädagogischen Ideen Pestalozzis Eingang zu verschaffen; doch hielt sich unter Leopold II. das Schulwesen wenigstens auf der alten Höhe. Um so stärker war die Reaktion unter Franz I. und dessen Minister Metternich; es wurde jetzt die Ansicht maßgebend, daß „über die kluge Ausspendung der Reichtümer des Geistes ebenso wie über jeden anderen Genuß des gesellschaftlichen Lebens eine Art von Staatspolizei walten muß“. Die Aufgabe des Volks- oder Trivialschulwesens bestand nach der Auffassung der Metternichschen Staatsmänner darin, „die arbeitenden Klassen zu recht herzlich guten, lenksamen und geschäftigen Menschen zu machen“, was am besten durch Übertragung des Unterrichts der männlichen Jugend

an einfache Handwerker und des der weiblichen an die Klöster und durch Verwebung des Volksunterrichts mit dem Klerus geschehen könne. Aus diesen Grundsätzen war „die politische Verfassung der deutschen Volksschulen für die k. k. österreichischen Erbländer" von 1805 geboren; sie sprach die Grundgedanken des Metternichschen Systems auf dem Gebiete der Schule aus und ist erst mit demselben in dem Sturmjahre 1848 verschwunden. Dieser Grundgedanke ist in folgenden Worten ausgedrückt: „Die Kinder der Trivialschulen gehören zu denjenigen nützlichen Klassen der Menschen in Städten und Dörfern, welche ihren Unterhalt beinahe bloß durch Anstrengung ihrer physischen Kräfte erwerben; da es nun einmal ein Hauptfehler der Volksbildung ist, wenn sie nicht auf das Bedürfnis der Klasse, die sie bearbeitet und unterrichtet, Rücksicht nimmt, sondern jeder Klasse alles Wissenswürdige angemessen glaubt, jeder Klasse die nämlichen Empfindungen beibringen und jede Klasse durch die nämlichen Vorstellungen determinieren will, so ist in Trivialschulen dahin zu arbeiten, daß darin den Kindern die geoffenbarte Religion Jesu Christi gut und herzeindringlich gelehrt werde, und daß sie über die Dinge, mit welchen sie umgehen, und über die Verhältnisse, in denen sie sich befinden, die richtigen Anweisungen bekommen, um die Dinge und Verhältnisse so zu benutzen, wie es die christliche Sittenlehre vorschreibt. Lesen, Schreiben und Rechnen sind außer der Religionslehre die einzigen eigentlichen Schullehrgegenstände, deren sie als Mittel zu ihren Zwecken bedürfen, zu denen nur noch eine praktische Anweisung, einige Aufsätze zu machen, hinzukommen darf." Die Methode sollte in diesen Schulen so eingerichtet sein, daß sie vorzüglich das Gedächtnis der Kinder bilde, denn „da sich bei den meisten Schullehrern der Trivialschulen die Fähigkeiten nicht erwarten lassen, welche zu einem vernünftig geführten entwickelnden Gespräche notwendig sind, so werden sie sich aller weiteren Entwickelungen, als die in dem Schul- und Methodenbuche genau vorgezeichnet werden, strenge zu enthalten haben und allemal nur dahin trachten, daß das auswendig zu Lernende fest behalten und auf einzelne Beispiele angewendet werden könne. Nur nach dem Bedürfnisse der Kinder muß man auch richtige Begriffe beibringen und ihre Empfindungen erwecken, jedoch nur solche, welche für Menschen ihres Standes notwendig und nützlich sind, deren vorzüglicher Zweck Moralität ist und die zur Erweckung derselben bei dieser Klasse von Unterthanen geeignet sind. Vor allem aber soll dabei auf ihren Willen gesehen werden; es kann aber bei dieser Menschenklasse auf den Willen, insofern als menschliches Einwirken auf denselben statthat, nur durch Autorität und durch die von der Autorität hergeholten Gründe, unter welche auch die den Trieb der Nachahmung reizenden Beispiele zu rechnen sind, gewirkt werden. In den Schulbüchern werden die bei dieser Methode brauchbaren Materialien an die Hand zu geben sein; die Ausführung derselben ist den Geistlichen, als den eigentlich zur Volksbildung in der Sittlichkeit bestimmten Lehrern überlassen". Die formelle Geistesbildung war also nach dieser Methode ganz aus-

geschlossen; man beabsichtigte bloß eine Abrichtung der betreffenden Jugend für den Beruf und eine Zustutzung von Menschen, die sich der Autorität unterwarfen, aber Prüfen und Denken nicht für ihre Sache ansahen. Daß bei diesen Anschauungen auch für die Hebung der sozialen Verhältnisse des Lehrerstandes nichts geschah, läßt sich leicht denken; die Lehrer waren hinsichtlich der Besoldung auf das geringe Schulgeld und auf Naturalleistungen der Schulgemeinden angewiesen, welche sich nur mit Widerstreben zu diesen Abgaben bereit finden ließen. Für die Lehrer an den Hauptschulen genügte zur Vorbildung ein sechsmonatlicher Kursus an der Normalschule; diejenigen Lehrer, welche an den Trivialschulen, also an den gewöhnlichen Volksschulen, angestellt zu sein wünschten, konnten sich schon durch einen dreimonatlichen Kursus an einer Hauptschule für ihren Beruf würdig vorbereiten; Prüfungen wurden vor der Anstellung zwar gesetzlich verlangt, allein sie wurden nur sehr oberflächlich abgehalten, die Befähigung für den Kirchendienst gab in der Regel den Ausschlag. Die ganze Schulverwaltung lag natürlich in den Händen des Klerus, der sie allerdings im Namen des Staates, aber im Sinne und Geist der Kirche ausführte.

Auch in Dänemark fanden Pestalozzis Ideen fruchtbaren Boden; man sandte auch aus diesem Lande junge Leute behufs pädagogischer Ausbildung nach Iferten und richtete auch nach der Rückkehr dieser Männer in Kopenhagen eine „Pestalozzische Probeschule" ein; allein da zur festen Gründung derselben noch viele Vorbedingungen fehlten und die jungen Männer zu wenig tief in den Geist der Pestalozzischen Pädagogik eingedrungen waren, um den Schwierigkeiten und Hindernissen kräftig entgegen zu stehen, so ging genannte Schule schon wieder nach drei Jahren ein. Dagegen wurde von Dänemark aus der sogenannte gegenseitige Unterricht nach Deutschland verpflanzt. Diese fast gleichzeitig von Bell in Ostindien und Lancaster in England eingeführte Methode, bei der die befähigteren Schüler zu Helfern herangezogen und dadurch große Schülermassen zusammen unterrichtet wurden, fand in England, Frankreich, Italien und der Schweiz große Verbreitung, besonders aber wandte ihr die dänische Regierung ihre Aufmerksamkeit zu. Man errichtete 1819 in Kopenhagen eine Musterschule, setzte eine Kommission zur Prüfung der Methode ein, ließ die Lehrer durch Besuch der Musterschule in der Methode ausbilden und verbreitete dieselbe so über das ganze Land. So kam sie auch nach Eckernförde in Schleswig-Holstein, wo eine eigene Normalschule zur Veranschaulichung der Methode eingerichtet wurde. Da aber hier die Lehrer durch Pestalozzis Einfluß schon zu einer besseren Methode gelangt waren, so mußte der gegenseitige Unterricht, bei dem die besseren Schüler die schwächeren nach vorhergegangener Anleitung unterrichteten, zur wechselseitigen Schuleinrichtung werden, bei welcher der Lehrer unterrichtete und die Schüler nur als Helfer beim Einprägen benutzt wurden. Diese Schuleinrichtung fand in den Volksschulen Schleswig-Holsteins weite Verbreitung und herrschte dort bis in die sechziger Jahre.

Als man in Spanien das Bedürfnis einer besseren Volksbildung erkannte, und als der dortige Minister günstige Berichte über einige in Spanien angestellte Versuche nach Pestalozzischer Methode erhielt, veranlaßte er, daß 1806 in Madrid eine Schule nach dieser Methode eingerichtet wurde; auch wurden Pestalozzis Schriften ins Spanische übersetzt. Zur weiteren Ausdehnung dieser guten Anfänge fehlten jedoch alle Vorbedingungen; die Schulen nach Pestalozzis Methode hatten daher keinen langen Bestand.

Kaiser Alexander von Rußland war durch seinen ehemaligen Lehrer auf Pestalozzi aufmerksam gemacht worden und hatte auch dessen Schriften kennen gelernt; als Rußlands Schulen (1804) reorganisiert werden sollten, erhielt Pestalozzi einen Ruf dorthin, den er aber auf Anraten seiner Angehörigen ablehnte.

Am günstigsten waren die Vorbedingungen für die Einbürgerung der Pestalozzischen Ideen in Preußen gegeben; hier war schon seit der Reformation der Sinn der Fürsten auf die Hebung der Volksbildung gerichtet, hier war dann durch Franke, Hecker, Rochow, Felbiger u. a. der Boden für die gedeihliche Entwickelung des Volksschulwesens bearbeitet und zubereitet, und hier war durch die Verordnungen Fried. Wilh. I. von 1717 und 1736 die allgemeine Schulpflicht festgesetzt und dem Volksschulwesen durch das „General-Landschul-Reglement" (1763) und das „allgemeine Landrecht" (1794) eine gesetzliche Grundlage gegeben worden. Das letztere bestimmte: 1. Die Schule ist eine Veranstaltung des Staates; 2. Jedes Kind muß die Schule besuchen und 3. Die Unterhaltung des Schulwesens ist gemeine Last. Allerdings trat unter Friedrich Wilhelm II. und dessen Minister von Wöllner ein Stillstand in der Fürsorge für das Volksschulwesen ein; aber umsomehr trat im Volke das Bedürfnis nach einer gesunden und kräftigen Erziehung der Jugend und eines geordneten Schulwesens hervor. König Friedrich Wilhelm III teilte nicht die durch den Einfluß des Ministers Wöllner unter seines Vaters Regierung aufgestellten und verfolgten Ansichten in Religionsangelegenheiten und überzeugte sich bald, daß eine Leitung des Unterrichtswesens im Sinne Wöllners nicht zum Heile des Volkes und des Staates sei. In religiöser Hinsicht waren seine Anschauungen von dem freien Geistesleben seiner Zeit getragen. „Ich verehre die Religion, folge ihren beglückenden Vorschriften und möchte um vieles nicht über ein Volk herrschen, welches keine Religion hätte; aber ich weiß auch, daß sie Sache des Herzens, des Gefühls und der eigenen Überzeugung sein und bleiben muß und nicht durch methodischen Zwang zu einem gedankenlosen Plapperwerk herabgewürdigt werden darf; dann wird sie durch sich selbst bestehen, ohne die Autorität derer zu bedürfen, die es sich anmaßen wollen, ihre Lehrsätze künftigen Jahrhunderten aufzudrängen und den Nachkommen vorzuschreiben, wie sie zu jeder Zeit und in jeden Verhältnissen über Gegenstände, die den wichtigsten Einfluß auf ihre Wohlfahrt haben, denken sollen." Das war seine Ansicht über

die Religion, und bezüglich des Unterrichts sagt er: „Unterricht und Erziehung bilden den Menschen und den Bürger, und beides ist den Schulen, wenigstens in der Regel, anvertraut, so daß ihr Einfluß auf die Wohlfahrt des Staates von der größten Wichtigkeit ist.“ Wöllner wurde entlassen, das verderbliche Religionsedikt aufgehoben und so das Recht der Glaubens- und Gewissensfreiheit anerkannt. Da der König selbst den lebhaftesten Anteil an der Verbesserung des Schulwesens nahm, so trat eine bessere Zeit für das Volksschulwesen ein; in der Kabinettsordre vom 3. Juli 1798 befahl der König, es solle dem Bürger- und Landschulwesen besondere Sorgfalt zugewiesen und Seminarien zur Bildung der Volksschullehrer errichtet werden. „Es ist endlich einmal an der Zeit,“ so heißt es in diesem Reskript, „für zweckmäßige Erziehung und Unterricht der Bürger- und Bauernkinder zu sorgen. Man hat seither fast ausschließlich auf die sogenannten gelehrten Schulen die Sorgfalt verwandt, die man wenigstens ebenso sehr den Bürger- und Landschulen schuldig war. Für die überwiegende Menge, für die bedürftigen Unterthanen und ihre armen Kinder ist, einzelne Versuche ausgenommen, fast nichts geschehen.“ Das sind in der That Pestalozzische Ideen, die uns hier entgegentreten; der König hatte den Begriff der Menschenbildung und die Idee des erziehenden Unterrichts in Pestalozzischem Geiste erfaßt. „Sodann,“ fährt das Reskript weiter fort, „ist für gute Lehrer, die im Seminar gebildet werden, zu sorgen.“ Ferner wurden eine Untersuchung des Zustandes der Schulen, Vorschläge zur Reform derselben, Ermittelung der vorhandenen Fonds, der noch nötigen Kosten und das Aufsuchen neuer Quellen für die Herbeischaffung derselben angeordnet und bestimmt, daß das Fehlende vom Staate selbst zugeschossen werden müsse. Die angestellten Erhebungen über den Zustand des Volksschulwesens lieferten die kläglichsten Resultate; die Schulen waren schlecht, die Lehrer ebenfalls, die Besoldungen aber noch schlechter. Die Kinder, welche die Schule besuchten, — eine große Anzahl fügte sich einfach dem Zwange nicht, — lernten den Katechismus und einige Sprüche mechanisch auswendig, gewannen wohl auch eine mäßige Fertigkeit im Lesen, aber die Kunst des Schreibens und Rechnens wurde nur gelehrt, wenn ein besonderes Schulgeld bezahlt wurde; dazu kam noch ein wenig Choralgesang. Noch 1799 schrieb ein Oberkonsistorialrat in Berlin: „Übrigens wage ich es, den großen Nutzen zu bezweifeln, welchen das Lesenkönnen dem Landmanne und insbesondere dem weiblichen Geschlechte bringt, und der Vorteil, den sie aus einer doch immer sehr mangelhaften Geschicklichkeit im Lesen ziehen können, lohnt gewiß nicht die darauf verwandte Mühe.“ Er stand gewiß nicht mit seinen Anschauungen allein. Aber der neue Minister v. Massow zeigte das größte Interesse für die Hebung des Volksschulwesens; er machte auf eigene Kosten Reisen, um den Zustand desselben kennen zu lernen und erstattete dann dem König eingehenden Bericht über die gemachten Erfahrungen. „Das Objekt der Reform,“ sagt er in einem Bericht an den König, „ist National-

erziehung, und das Terrain müssen sämtliche preußische Staaten sein." In einem Reskript des preußischen Oberkonsistoriums von 1799 wird dazu aufgefordert, „das nur zu sehr verbreitete Vorurteil zu bekämpfen, als ob die Schulen zunächst Sache der einzelnen Religionsparteien wären und sein müßten; denn es sei nicht zu leugnen, daß die Schulen als Institute des Staates und nicht einzelner Konfessionen zu betrachten wären; weshalb es auch zu wünschen sei, daß der Religionsunterricht auf die allgemeinen Wahrheiten der Religion und auf die allen kirchlichen Parteien gemeinschaftliche Sittenlehre eingeschränkt werde." So war man auf dem besten Wege, eine nationale Volksbildung zu schaffen und besonders das Volksschulwesen zu heben. Im Jahre 1801 legte v. Massow dem Könige den Entwurf eines „Allgemeinen Schulverbesserungsplanes" vor, in welchem er auf einen das Ganze umfassenden „Nationalschul- und Erziehungsplan" eingeht; in demselben wird für die Landschule die „möglichste Verbindung der Industrie mit der Lehrschule" gefordert, der eigentliche Religionsunterricht dem Geistlichen überwiesen und die Muttersprache unter die Lehrgegenstände der Bürgerschule gesetzt. In einem Reglement für katholische Schulen in Schlesien von 1801 heißt es: „Zu Schulinspektoren sind bisher immer die Erzpriester genommen worden; allein da beide Ämter füglich getrennt werden können und der Schulinspektor vorzüglich ein munterer, thätiger, in der Pädagogik erfahrener Mann sein muß, so soll die Vereinigung beider Posten in einer Person nicht mehr notwendig sein." Das Bemühen, die Volksschule zu heben, die Lehrer besser zu bilden und zu besolden und die Verwaltung des Volksschulwesens in sachkundige Hände zu legen, ist überall zu erkennen; allein die immer schlimmer sich gestaltenden politischen Verhältnisse ließen die Regierung nicht zu der erforderlichen Muße, noch weniger zu den Mitteln kommen, etwas Durchgreifendes oder Nachhaltiges von Bedeutung zu schaffen. Man wies schon damals auf die bessere Methode in den Rochowschen Schulen hin, ja Pestalozzi wurde damals schon ins Auge gefaßt. Schon 1803 wurde der Seminarlehrer Jeziorowski zu Pestalozzi gesandt und nach der Rückkehr zum Seminardirektor in Warschau und später, als dieses an Rußland fiel, zum Schulrat in Liegnitz ernannt. Ferner erhielt der Oberschulrat Gedike den Auftrag, die Pestalozzische Anstalt in Burgdorf zu besuchen und die Methode des Schweizer Pädagogen kennen zu lernen; allein Gedike starb vor Antritt der Reise. Das Konsistorium, dem damals das Schulwesen in Preußen untergeordnet war, wurde nun zwar sofort vom König aufgefordert, einen anderen Mann aus dem Oberschulrat zu Pestalozzi zu senden, allein dasselbe erwiderte darauf, daß ein Mann, der alle dazu nötigen Einsichten besäße, bereits im Jahre vorher bei Pestalozzi gewesen und den geringen Wert dieser Methode in einer besonderen Schrift dargethan habe. Die Schrift, welche hier gemeint ist, führt den Titel: „Pestalozzi, seine Lehrart und seine Anstalt. Von A. Soyaux 1803"; diese Schrift enthält nun aber durchaus kein Verdammungsurteil der Pestalozzischen Methode, sondern

nimmt sogar Pestalozzi gegen ungerechte Beurteilungen in Schutz. „Ich will Pestalozzi," so heißt es unter anderem, „nicht von Irrtümern und Fehlern freisprechen, vielleicht findet seine Methode wenig Beifall, aber der Geist seiner Grundsätze, die Tendenz seiner Methode wird gewiß wohlthätig fortwirken. Außer Pestalozzi empfahl noch kein Pädagoge den Wert der Anschauungslehre so dringend, faßte sie so in ihrem Umfange auf und wendete sie konsequent auf das Speziellste an. Die Idee ist aufs neue angeregt, andere mögen sie glücklicher durchführen. Der Unterricht in der Sprache, im Rechnen, im ABC der Anschauung, im Schreiben, so wie er jetzt in Burgdorf erteilt wird, möchte sich schwerlich zur Allgemeingültigkeit erheben; wir können vielmehr diese Methode nur als die Schale, als die sterbliche Hülle des Geistes betrachten, der alle Methoden beseelen sollte: der sichere, überlegte Fortschritt von Stufe zu Stufe; die unerläßliche Notwendigkeit, die Kunst des richtigen, scharfen Anschauens ernster zu betreiben und den gesamten Elementarstoff nach festen Gesichtspunkten nebeneinander zu stellen uud aufeinander folgen zu lassen." In diesen Worten ist doch wahrlich nicht von einem geringen Wert der Pestalozzischen Methode die Rede! Der König ließ sich glücklicherweise auch durch das unmotivierte Urteil des Konsistoriums nicht irre machen; er sandte vielmehr 1804 den Prediger Karl Witte nach Münchenbuchsee, wohin unterdessen das Pestalozzische Institut verlegt war. In dem Berichte, welchen Witte über diesen Besuch abstattete, wird die Pestalozzische Methode warm empfohlen; da aber Witte doch in manchen Punkten die Bestrebungen Pestalozzis einseitig auffaßte, so entspann sich darüber eine lebhafte, öffentliche und briefliche Auseinandersetzung, welche den Zweck hatte, Pestalozzis Bestrebungen ins rechte Licht zu stellen. Das Interesse für dieselben wurde immer lebendiger; man erkannte immer mehr, daß für die neue Zeit, die herannahte, neue Grundfesten durch eine neue, durch eine Nationalerziehung, — wie Fichte, der sich 1793 mehrere Tage bei Pestalozzi in Neuhof aufgehalten hatte, wo ihm Pestalozzi seine Pläne über Volkserziehung mitteilte, in seinen „Reden an die deutsche Nation" gesagt, — gelegt werden müsse, welche an den von Pestalozzi aufgestellten Gang sich anschließen mußte. In Berlin wurde der Pestalozzischen Pädagogik in dem Plamannschen Institut eine Heimstätte geschaffen. Plamann hatte sich während des Sommerhalbjahres 1803 bei Pestalozzi in Burgdorf aufgehalten und erkannt, daß die Ideen Pestalozzis die allein wahren der Pädagogik seien; nach seiner Rückkehr nach Berlin trat er in brieflichen Verkehr mit Pestalozzi und gab die „Grundregel der Erziehungskunst nach Pestalozzi" heraus. Im Jahre 1805 errichtete er nun mit der Erlaubnis der Regierung in Berlin ein Institut nach Pestalozzischen Grundsätzen; die Zahl der Schüler wuchs rasch, und er mußte auch noch neben der Lehranstalt eine Pensions- und Erziehungsanstalt errichten. Trotz der Geneigtheit des Königs hatte aber Plamann mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen; das Konsistorium und die unteren Schulbehörden bereiteten ihm Hindernisse

aller Art. Große Verdienste erwarb sich aber Plamann durch Heranbildung von Lehrern im Pestalozzischen Geiste; Harnisch, Jahn, Kawerau und andere bekannte Schulmänner erhielten hier ihre pädagogische Vorbildung. Die Staatsregierung schickte nach Errichtung des Instituts zwei junge Männer auf Staatskosten in dasselbe, damit sie mit der Pestalozzischen Methode bekannt gemacht würden. Im Jahre 1809 berief die preußische Regierung K. A. Zeller, einen Schüler Pestalozzis in Iferten, der sich in Württemberg mit der Lehrerbildung beschäftigt und für diesen Zweck seine „Schulmeisterschule" geschrieben hatte, als Leiter des Waisenhauses und der Waisenhausschule nach Königsberg i. Pr. mit der Bestimmung, daß er in dem mit diesen Anstalten verbundenen Normalseminar Geistliche und Lehrer in die Pestalozzische Methode einführen solle. Zeller war, wie Pestalozzi richtig sagt, ein „Genie des Gefühls", der anregen und erwärmen konnte; sein Wirken wurde aber durch seinen schwäbischen Pietismus, der ihn auf den Gedanken brachte, den einzelnen Menschen in religiöser Hinsicht den Weg durchlaufen zu lassen, den die Menschheit im ganzen durchlaufen hat (Heide, Jude, Christ), durch seine persönliche Maßlosigkeit und Eitelkeit, die ihn zu taktlosem Auftreten führten, erschwert, und mußte er bald entlassen werden. Aber durch die Organisierung von Seminarien und Schulen im Pestalozzischen Geiste hat er eine neue Epoche im preußischen Schulwesen begründet; daß er nicht vergeblich in Ostpreußen gearbeitet hat, beweist einerseits die Anerkennung seiner Wirksamkeit seitens der preußischen Regierung, anderseits, daß sein Nachfolger Dinter einen gut vorbereiteten Boden für seine Thätigkeit fand. Die Königin Luise nahm an Zellers pädagogischen Bestrebungen den lebhaftesten Anteil; sie unterhielt sich bei ihrem Aufenthalte in Königsberg oft mit ihm und besuchte auch seine Anstalt. Sie hatte Pestalozzis Schriften: „Lienhard und Gertrud", „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt" und „Das Buch der Mütter" gelesen und war für Pestalozzis Bestrebungen begeistert; sie erwartete von der allgemeinen Einführung der Pestalozzischen Erziehungs- und Lehrmethode in allen Schulen die Regeneration des lebenden Geschlechts. In ihr Tagebuch schrieb sie: „Ich lese jetzt „Lienhard und Gertrud. Ein Buch für das Volk von Pestalozzi." Wie gut meint er's mit dem Volke! Wäre ich mein eigener Herr, ich setzte mich in meinen Wagen und führe zu jenem Manne in der Schweiz, um ihm in der Menschheit Namen zu danken. Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm." Diesen Worten folgte auch die That nach; die preußische Staatsregierung sandte eine Anzahl Männer nach Iferten, „damit dieselben," wie der preußische Minister von Schrötter an Pestalozzi schrieb, „den Geist Ihrer ganzen Erziehungs- und Lehrart unmittelbar an der reinsten Quelle schöpfen, nicht bloß einzelne Teile davon kennen lernen, sondern alle in ihrer wechselseitigen Beziehung und ihrem tiefsten Zusammenhange auffassen, unter Anleitung ihres Urhebers und seiner Gehilfen sie üben lernen, im Umgange mit Ihnen nicht ihren Geist allein, sondern auch ihr Herz zum vollkommenen Erziehungsberufe aus-

bilden und von demselben lebendigen Gefühle der Heiligkeit dieses Berufes und demselben feurigen Triebe für ihn erfüllt werden, von welchem beseelt Sie Ihr ganzes Leben ihm widmen." Preuß, Kawerau und Henning waren die ersten Sendlinge der preußischen Regierung nach Iferten, bald folgten denselben noch eine größere Anzahl; sie blieben mehrere Jahre dort und kehrten dann in ihr Vaterland zurück, wo sie passende Stellungen an Volks- und Gelehrtenschulen, an Seminarien und in der Schulverwaltung erhielten und sich sowohl auf pädagogisch-litterarischem Gebiet als durch ihre praktische Thätigkeit auszeichneten. Die preußische Volksschule entwickelte sich unter dem Einflusse des Pestalozzischen Geistes, der von den Sendlingen nach Preußen verpflanzt wurde, herrlich. Das seit 1787 bestehende Oberschulkollegium wurde 1808 aufgelöst und ein „Departement des Kultus und öffentlichen Unterrichts" mit einem eigenen Direktor im Ministerium des Innern errichtet, dessen Leitung Wilh. v. Humboldt erhielt und in dem das Volksschulwesen vom Rat Süvern verwaltet wurde.

Allein das Volk, das man geistig bilden und emporheben wollte, war noch leiblich gefangen; es gab eigentlich noch kein Volk, es gab nur Stände, und der unterste Stand bestand aus Hörigen, die fast in demselben Verhältnis standen wie die Leibeigenen. Für diese Leute, die keinen eigenen freien Willen hatten, hatte die Bildung keinen Wert. Friedrich Wilhelm III. erkannte dies auch und hob daher 1810 die Gutsunterthänigkeit im ganzen preußischen Staate auf; damit aber war das Volk geschaffen und sein Recht auf geistige Selbständigkeit und auf Bildung anerkannt. Und in jenen Tagen des größten Unglücks blickte der König mit Zuversicht auf das neuerworbene Volk; „zwar haben wir an Flächenraum verloren, zwar ist der Staat an äußerer Macht und äußerem Glanze gesunken, aber wir wollen und müssen dafür sorgen, daß wir an innerer Kraft und innerem Glanze gewinnen," so ließ sich der König vernehmen. Und der König wußte, daß das Mittel hierzu die Volksbildung sei, daß nur durch eine bessere Schulung der breiten Volksmassen die Erneuerung und Erstarkung der Nation dauernd gesichert werden könne; „und deshalb ist es mein ernstlicher Wille, daß dem Volksunterrichte die größte Aufmerksamkeit gewidmet werde, und in allen Volksschulen ein Unterricht eingeführt werde, welcher im Dienste der Nationalerziehung steht," so fügte er den obigen Worten hinzu. Von demselben Geiste war auch der Freiherr von Stein beseelt, welcher „einen sittlichen, religiösen, vaterländischen Geist in der Nation hervorrufen, ihr wieder Mut, Selbstvertrauen, Bereitwilligkeit zu jedem Opfer für Unabhängigkeit von Fremden und Nationalehre einflößen" wollte. Er legte den Schwerpunkt seiner Thätigkeit in dieser Hinsicht darin, „die Kräfte des folgenden Geschlechts zu entwickeln. Dieses würde vorzüglich kräftig geschehen durch Anwendung der Pestalozzischen Methode, die die Selbstthätigkeit des Geistes erhöht, den religiösen Sinn und alle edleren Gefühle der Menschen erregt, das Leben in der Idee befördert und den Hang zum Leben im

Genuß mindert und ihm entgegenwirkt. Wird durch eine auf die innere Natur des Menschen gegründete Methode jede Geisteskraft von innen heraus entwickelt und jedes edle Lebensprinzip angereizt und genährt, alle einseitige Bildung vermieden, und werden die bisher oft mit größter Gleichgültigkeit vernachlässigten Triebe, auf denen die Kraft und Würde des Menschen beruht, Liebe zu Gott, König und Vaterland, sorgfältig gepflegt, so können wir hoffen, ein physisch und moralisch kräftiges Geschlecht aufwachsen und eine bessere Zukunft sich eröffnen zu sehen." Diesen Worten des Königs und seines Staatsministers folgten auch die entsprechenden Thaten.

Vor allen Dingen mußte man natürlich für Lehrer sorgen, welche die Pestalozzische Methode in die Schule übertrugen. In Schlesien wurde die Waisenanstalt in Bunzlau in Pestalozzis Geist und seiner Methode entsprechend organisiert und damit ein Seminar verbunden, in welchem die Pestalozzischen Ideen zur Ausführung gebracht werden sollten; Henning, Dreist und Kawerau wurden zu Lehrern an diesem Seminar berufen. Die Waisenhausschule sollte eine echte „Elementarbildung, eine Bildung, die der Fürstensohn ebensosehr als der Hirtenknabe bedürfe", zu ihrem Hauptgegenstande haben; „die echte Elementarbildung — das Anknüpfen aller Unterrichtsgegenstände an die in der menschlichen Natur und im Leben gegebenen Anfänge oder Elemente" umschloß folgende Lehrfächer: 1. Religionslehre, rein biblisch-symbolisch; 2. Sprachlehre in ihrem ganzen Umfange, Denk-, Rede-, Lese- und Schreiblehre, zur Geschicklichkeit führend im mündlichen Vortrage und schriftlichen Ausdrucke; 3. Gesanglehre; 4. Zahlenlehre, Rechenkunst; 5. Raumlehre, Geometrie; 6. Zeichenkunst; 7. Erdkunde; 8. Naturkunde; 9. Geschichte; 10. Gymnastik, körperliche Geschicklichkeit erzielend. „Wenn," so heißt es weiter in den vom Direktor gemachten Vorschlägen, „der Zögling in dem Cyklus dieser Elementarbildung bis zu der Stufe fortgeschritten sei, auf welcher sein Anschauungs-, Denk- und Sprachvermögen geübt, der Selbstbildungstrieb geweckt, alle intellektuellen, sittlichen und physischen Kräfte verhältnismäßig erhöht seien, so könne für ihn ein zweiter Cyklus beginnen, welcher die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens in gewissen Ständen mehr berücksichtige." Im Unterrichte sollte die Pestalozzische Methode durchaus berücksichtigt werden, es sollte überall von der Anschauung ausgegangen und zu den Begriffen in wohlgeordneten, stufenmäßigen und lückenlosen Reihen fortgeschritten, alles selbstthätig vom Schüler entwickelt, eine harmonische Bildung aller Seelenkräfte, ein Gleichgewicht von Wissen und Können, von Kenntnissen und Fertigkeiten, von realer und formeller Bildung erzielt, es sollte natur- und kulturgemäß unterrichtet und erzogen werden. Die Entwickelung der Lehrerbildungsanstalten in dieser Zeit lernen wir an der Entwickelung des Seminars in Weißenfels kennen. Es wurde von der kursächsischen Regierung als selbständige Staatsanstalt 1794 gegründet; der Unterricht wurde in 18 Stunden von drei städtischen Lehrern in deren Amtswohnungen erteilt; die Schüler waren

ehemalige Gymnasiasten, die sich durch Privatunterricht ihren Lebensunterhalt erwarben und dabei noch reichliche Stipendien erhielten. 1801 erhielt das Seminar einen Direktor, einen Lehrer im Hauptamt und einen im Nebenamt, auch hatte man jetzt besondere Lehrzimmer; die Lokalaufsicht ward den Superintendenten als Inspektor des Seminars übertragen, die Spezialaufsicht und Leitung des Seminars war Sache des Direktors. Dieses Verhältnis wirkte jedoch sehr nachteilig auf das Gedeihen der Anstalt; besonders wurde die Zeit der Seminaristen durch kirchliche Musikaufführungen viel in Anspruch genommen. Das Seminar erhielt dann ein eigenes Gebäude und eine besondere Übungsschule; die Anstalt war Internat. Da der Staat nicht die Macht hatte, die Gemeinden zur Anstellung von seminarisch gebildeten Lehrern zu zwingen, diese aber die billigeren nichtfachmännisch gebildeten Lehrer meistens vorzogen, so mußte der Staat die ausgebildeten Lehrer noch im Seminar so lange behalten, bis er Verwendung für sie hatte; anderseits verließen unbemittelte Zöglinge vor Ablauf des zweijährigen Kursus das Seminar, wenn ihnen die weiteren Unterhaltungsmittel fehlten, und nahmen Schulstellen an. Viel günstiger gestalteten sich die Verhältnisse, als das Seminar 1815 an Preußen kam; nach gründlicher Prüfung der Verhältnisse, die viele Mängel und Fehler zeigten, wurde 1822 Harnisch aus Breslau zum Seminardirektor und durch ihn Hentschel, Stubbe und Lüben zu Seminarlehrern berufen. Harnisch erhielt die selbständige Leitung der Anstalt, dieselbe wurde also dem Superintendenten entzogen; dadurch fielen auch die störenden Benutzungen der Seminaristen zu kirchlichen Musikaufführungen weg. Über den Seminarunterricht sagt Harnisch: „Die Anstalt geht darauf aus, durch den Unterricht zu erziehen und dies auf dreifache Weise: 1. indem der Unterricht viel zu denken und zu thun giebt, also den jungen Menschen ganz in Anspruch nimmt; 2. indem er anziehend erteilt wird und 3. indem er dadurch, daß er auf Kopf und Herz wirkt, den ganzen Menschen steigert;“ „mit Harnisch,“ sagt ein Schüler der Anstalt, „kam ein neues Leben, ein reger Geist in die Anstalt, seine Lehrmethode war in der ersten Zeit hauptsächlich sokratisch und heuristisch, er liebte es, wenn seine Schüler selbst fleißig studierten und sich in die Sache vertieften“. Die „Bestimmung des Seminars ist“, nach Harnisch, „Lehrer für die Volksschule zu bilden. Sein Zweck wird demnach mehr praktischer als theoretischer Natur, und der Gegenstand der Unterweisung in demselben eigentlich die Methode und deren Übung sein müssen. Die bloße Sachkenntnis, wiewohl sie das notwendige Substrat und die Bedingung alles Unterrichtens ist, macht doch nicht den Lehrer, sondern vorzüglich die Wissenschaft ihrer Behandlung und die Kunstfertigkeit in dem Geschäfte des Lehrens. Daher ist beides, das Lehrobjekt und die Methode, bei der Bildung der Seminaristen so miteinander zu verbinden, daß sie in dem, was während des Unterrichts mit ihnen selbst vorgeht, zugleich unterscheiden lernen, das Materiale, das sie empfangen, von der Operation des Lehrers, die an ihnen selbst vorgeht, und so

ihr Auffassungs- und Darstellungsvermögen gleichmäßig an ihnen beschäftigt und verstärkt werde. Dies geschieht durch stetes Festhalten der Reflexion des Lehrlings in der Unterrichtskunst, durch das mit ihm eingeschlagene Verfahren des Lehrens und durch die Öffnung seines Sinnes für die Beobachtung seiner selbst. Der Zögling des Seminars muß gleichsam ein Kind werden und jeden Gegenstand des Unterrichts, abgesehen von dem, was er schon davon wußte und mit in die Anstalt brachte, von seinem Anfangspunkte an auffassen, in lückenloser Fortschreitung begleiten und sich aneignen, so daß beides zugleich in ihm entsteht, das eigene Lernen oder die Befestigung und Erweiterung des schon Gewußten, und durch jenes, sein Lernen begleitendes Nachdenken und Beobachten seiner selbst, die Kunst, eben den Weg, den er von dem Lehrer geführt worden ist, mit dem Kinde an seiner Hand durch das gesamte Gebiet des Volksunterrichts zu verfolgen. So wird er zugleich, indem er selbst lernt, geschickt zum Lehrer für andere." Die Pestalozzische Pädagogik in der Gestalt, welche ihr Harnisch gegeben hatte, wurde hier vollständig in die Praxis übertragen und die Lehrer darin geschult; Theorie und Praxis gingen Hand in Hand, denn die Seminarlehrer erteilten auch wöchentlich 10 bis 12 Stunden Unterricht in der Seminarübungsschule als Muster für die Seminaristen, welche in ihr nur zur Nachhilfe und beim Abteilungsunterricht herangezogen wurden. 1829 wurde eine Präparandenanstalt errichtet. Lüben hatte schon nach seinem Austritt aus dem Seminardienst als Lehrer einer Volksschule eine Präparandenanstalt errichtet; er verwendete die Präparanden als Helfer im Unterricht und unterrichtete sie nach Schluß des Schulunterrichts. Diese Art von Präparandenanstalten waren Harnischs Ideal. Die Präparandenanstalt in Weißenfels wurde von Harnisch und den Seminarlehrern errichtet und von ihnen und noch einem besonderen Lehrer der Unterricht erteilt. Noch bestanden zahlreiche Hilfs- oder Nebenseminare; 1832 erschienen in Merseburg neben 16 Weißenfelser Seminaristen noch 26 andere Schulamtsbewerber zur Wahlfähigkeitsprüfung, von denen ein Teil auch nicht einmal ein Nebenseminar besucht hatte. Die Lehrerstellen zerfielen in der Provinz Sachsen damals noch in drei Gruppen: 1. Schulmeister- oder Hauptlehrerstellen in den Mutterkirchdörfern verbunden mit Kantor- und Küsterdienst oder auch ohne denselben an städtischen Schulen; 2. Katecheten- oder Nebenschulstellen in Filialkirchdörfern, teilweise auch mit Kantor- und Küsterdienst; 3. Kinderlehrerstellen in eingepfarrten Dorfschaften ohne Kantor- und Küsterdienst. Die Lehrer der letztgenannten Stellen hatten kein Schulhaus (die Schulstube war oft die Gesindestube eines Bauernhauses) und erhielten den Reihetisch; Harnisch suchte diese Gruppe von Lehrerstellen ganz zu beseitigen, was ihm jedoch nicht gelang. Allmählich machte sich bei Harnisch die orthodox-kirchliche Richtung geltend, welche zu der rationalistischen des Schulrats Zerrenner, welcher die Inspektion der Seminars besorgte, in scharfen Gegensatz trat; während dieser die Schriften Dinters empfahl, erklärte sich Harnisch entschieden gegen die-

selben. Und doch vermochte Harnisch die schulfeindliche Richtung, die sich allmählich in der preußischen Regierung unter orthodox-kirchlicher Flagge geltend machte, nicht gut zu heißen; und als diese Richtung im Jahre 1840 mit Eichhorn zur Herrschaft kam, da trat Harnisch aus dem Seminardienst aus.

Neben den Seminarien waren es tüchtige Schulverwaltungsbeamten, welche durch Einführung einer besseren Methode auf dem Fundamente der Pestalozzischen Pädagogik in den Schulen und durch Hebung der Lehrerbildung einflußreich auf die Gestaltung des Volksschulwesens wirkten. So war schon Zeller nach Königsberg berufen worden, und 1809 erfolgte die Berufung des Predigers und Schulmanns Natorp (1774—1846) zum geistlichen Rat im Ministerium und zum Schulrat der kurmärkischen Regierung in Potsdam. Dieser hatte sich schon auf der Universität Halle unter Niemeyers Einfluß dem Erziehungs- und Unterrichtswesen zugewandt, hatte nicht bloß dessen Vorlesungen, sondern auch den Unterricht in den Frankeschen Schulen besucht, als Institutslehrer Erfahrungen gesammelt und als Prediger in Essen sich um die Organisation des dortigen Schulwesens Verdienste erworben. Die Volksschulen waren auch hier, um mit Pestalozzi zu reden, „künstliche Erstickungs- eher als Bildungsanstalten", und eine Schulkommission sollte über die Mängel und Fehler derselben Bericht erstatten und Vorschläge zur Besserung machen; dies veranlaßte Natorp zur Abfassung der Schrift: „Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen" (1804). Der einleitende Teil derselben enthält eine Abhandlung über „allgemeine Menschenbildung" in Pestalozzischem Geiste; „traurig, höchst traurig ist es," so heißt es in derselben, „gewahr zu werden, wie wenig die bisherigen Schulanstalten für Menschenbildung geleistet haben, denn wären unsere Elementarschulen rechter Art, so würde in ihnen zu dieser allgemeinen Menschenbildung der Grund gelegt: die Sinne würden geübt, die Aufmerksamkeit geweckt, der Verstand zum Nachdenken geschärft, die Urteilskraft belebt, der Sinn für das Schöne und Gute rege gemacht und das Sprachorgan gebildet." Natorp schlug nun vor, eine Stadtschule mit zwei Unterklassen für den Elementarunterricht und drei Oberklassen für die weitere Ausbildung der Bürgersöhne, denen es Zeit und Mittel gestatteten, in Mathematik, Zeichnen, Technologie, Geschichte, Geographie, Naturkunde, praktische Logik, Französisch und Verfassungs- und Gesetzeskunde zu errichten. In den untersten Klassen soll nach Natorps Vorschlag mit Anschauungs-, Verstandes- und Sprechübungen, mit einfachen moralischen Erzählungen, Zeichnen, Handarbeiten, Gesang und Spiel und mit den ersten Leseübungen der Grund gelegt werden; soweit ist Natorp ganz Pestalozzianer, doch verlangt er schon, daß die von den Kindern am meisten gescheuten Pestalozzischen Denk- und Sprechübungen nicht gesondert, sondern in einfacher Weise mit jedem Unterrichtsgegenstande verbunden werden sollen. „Hohe, sehr hohe Zeit ist es," sagt er vom Religionsunterricht, „daß man von dem herztötenden Mechanismus des leidigen Katechismuswesens zurückkomme und auf

eine der Natur des menschlichen Geistes angemessene Art für die Bildung des jugendlichen Herzens sorge; am allerwenigsten halte man an dem Vorurteile fest, daß der Sinn für Tugend und Religion vorzüglich durch das Lesen biblischer Historienbücher, das Erlernen der mosaischen Gesetztafeln, der Bußpsalmen und vieler biblischer Sprüche befördert werden müsse"; man solle, so schlägt er vor, dafür den Kleinen „die einfachsten Begriffe von Recht und Liebe einflößen und sie dabei auf Gott hinweisen, der von allem, was ist, der Urheber sei und sich in allen seinen Werken und Wegen als einen weisen und liebevollen Vater und als einen heiligen Gesetzgeber offenbare". Natorp hatte schon 1802 die „Kleine Bibel" herausgegeben, in welchem Buche er die Bibel in einer gedrängten Fassung und möglichst in der Sprache der Neuzeit der Jugend und dem Volke nahe zu bringen suchte. Besonderen Wert legte Natorp in der genannten Schrift auf den Gesangunterricht, der durch Pfeiffer und Nägeli in Pestalozzischer Richtung ausgebildet worden war; aber Natorp konnte sich nicht damit befreunden, daß man die Kinder lange Zeit mit streng geordneten rhythmischen und dynamischen Übungen plagte, ehe sie an eine Melodie kamen, und ihnen so die Lust zum Singen raubte; er suchte daher die getrennten Bestandteile der Gesanglehre so zu vereinigen, daß er mit kurzen musikalischen Sätzchen, denen er Worte unterlegte, begann und von Stufe zu Stufe mit der Melodie die Gesetze der Kunst in einfachster Weise entwickelte. Natorps Schriften und erfolgreiche Amtswirksamkeit verfehlten nicht, die Augen der preußischen Behörden auf ihn zu richten; er erhielt die Inspektion des Bochumer Schulkreises, ließ in Konferenzen die einzelnen Lehrgegenstände besprechen und übend behandeln und suchte in jeder Weise die Heranbildung eines tüchtigen Lehrerstandes zu fördern. Obwohl ganz erfüllt vom Geiste der Pestalozzischen Pädagogik, war er doch kein blinder Nachbeter und Nachahmer derselben; die Grundgedanken des großen Schweizers fanden ja in ihm einen Anhänger, des weiteren aber schlug er vielfach seine eigenen Wege ein. „Was Pestalozzi angeht," sagt er, „so habe ich nur mit wohlüberlegtem, verständigem und besonnenem Eifer gesucht, seinen pädagogischen und didaktischen Ideen Eingang zu verschaffen;" Natorp stand ja noch unter dem starken Einfluß des Philanthropinismus Rochows, und sein Bemühen ging dahin, von Rochows Lehrweise sanft in das Pestalozzische Fahrwasser hinüberzuleiten. Mit gleichgesinnten Freunden rief Natorp auch „die Gesellschaft von Schulfreunden in der Grafschaft Mark" ins Leben, zu der auch der aus der Rochowschen Schule hervorgegangene Wilberg, der Meister vom Rhein, gehörte; die Verhandlungen dieser Gesellschaft, welche den Zweck hatten, die der Zeit und dem Bildungsstande des Volkes angemessenen Lehrgegenstände genauer zu begrenzen und den richtigen Stufengang des Unterrichts festzulegen, gaben Natorp Veranlassung zur Abfassung seines „Briefwechsels einiger Schullehrer und Schulfreunde". Damals erschien auch die erste Schrift von Natorp über die wechselseitige Schuleinrichtung, welche Einrichtung später genauer

in der Schrift: „A. Bell und J. Lancaster, Bemerkungen über die von denselben eingeführte Schuleinrichtung, Schulzucht und Lehrart" (1817) beleuchtet und dargethan wurde, daß man in Deutschland das Elementarschulwesen schon weit besser gefördert hatte. Im Jahre 1809 schrieb W. v. Humboldt an Natorp behufs dessen Berufung ins Ministerium und als Schulrat nach Potsdam: „Seit dem ersten Augenblicke, da ich mich mit dem Gedanken an meinen jetzigen Posten beschäftigte, lag mir die Erziehung des Volkes, d. i. die Einrichtung der Land- und niederen Bürgerschulen, als der wirklich dringendste Teil meines Geschäftes und die Basis aller Erziehung vorzüglich am Herzen, und ich finde eine wahre Beruhigung, hierin in Ihnen einen Gehilfen zu erhalten." Es scheint, daß Natorp die Berufung des fanatischen Pestalozzianers Zeller nach Königsberg beanstandet habe, denn Humboldt schreibt ihm, daß es der Regierung nur darauf ankomme, daß eine bessere Methode als die gebräuchliche eingeführt werde und die Lehrer für eine solche fähig gemacht werden, daß sie aber nicht „diese oder jene Methode befehlen, anordnen oder auch nur begünstigen werde". Die Kurmark bedurfte bezüglich des Volksschulwesens eines Reformators in hohem Grade; „die Elementarschulstellen," schrieb Natorp, „sind hierzulande äußerst schlecht bedacht, eine Stelle von 100 Thaler gehört schon zu den selteneren, daher sind auch die meisten Schulmeister ungebildete Leute, die nicht viel leisten können. In den Examinationsprotokollen der Schulmeister heißt es nicht selten: ‚Examinandus kann ziemlich geläufig lesen, auch die vier Spezies rechnen; und mit Schulmeistern dieser Art habe ich das ganze Land überschwemmt gefunden." Aus Friedrichs des Großen Zeit (1748) stammte allerdings noch das mit der Realschule in Berlin verbundene Seminar Heckers, und 1774 hatte Rochow die Musterschule zu Reckan gegründet; allein jenes Seminar war ganz veraltet und bedurfte dringend der Umbildung, und Rochows Unternehmen war auch schon im Rückstande gegenüber der Pestalozzischen Reformation. So kam es, daß auch in der Kurmark noch Schuster, Schneider, Leineweber und Hirten, ausgediente Unteroffiziere oder Bediente des Gutsherrn das Schulamt verwalteten; dementsprechend war natürlich auch der Unterricht. „In einer Schule," so erzählt Natorp, „konnte ein Schüler beim Lesen ein schwieriges Wort nicht mit der wünschenswerten Fertigkeit herausbringen; der Lehrer aber, dem es vielleicht an der nämlichen Fertigkeit gebrach, half ihm mit der tröstlichen Ermunterung: „Hopp över!" (Überspringe es)." Da galt es nun vor allen Dingen, bessere Lehrer durch das umgestaltete Seminar in Potsdam, durch Lehrkurse und Konferenzen und Schullehrervereine für schon im Amte befindliche Lehrer heranzubilden, die Hauptlehren der neuen Erziehungs- und Unterrichtsweise weniger auf dem Wege der Theorie als der Veranschaulichung durch Vormachen und Nachmachenlassen in die Lehrerwelt zu bringen und endlich auch die Standesehre und das Standesbewußtsein durch Aufbesserung der Gehälter, Verbesserung der Wohnungen und Schulzimmer zu heben; in allen diesen Richtungen hat Natorp

segensreich gewirkt. So konnte er schon 1811 schreiben: „In vielen Schulen sind schon bedeutende Verbesserungen sichtbar; da findet man schon eine bessere äußere Ordnung, — Wandtafeln, Stephanis Wandfibel, eine ausreichende Anzahl von Fibeln und anderen Schulbüchern, und Schiefertafeln, die als Inventarium der Schule angeschafft werden; an den mehrsten Orten wird das Schulgeld regelmäßig erhoben und dem Lehrer ein Fixum ausbezahlt; in einigen Orten sind auch Fortschritte in der Verbesserung der Lehrmethode gemacht worden". 1816 wurde Natorp in gleicher Eigenschaft nach Münster berufen, um das westfälische Schulwesen zu reorganisieren. Hier war ja durch den Minister des letzten Fürstbischofs von Münster, den Freiherrn Franz von Fürstenberg, viel für die Hebung der Schule geschehen; mit ihm hatte Overberg an der Neugestaltung des Volksschulwesens und namentlich der Lehrerbildung durch Abhaltung von Lehrkursen an der Musterschule in Münster gearbeitet und 1793 eine „Anweisung zum zweckmäßigen Schulunterrichte" herausgegeben. Allein Overberg, der noch bis 1826 mit Natorp gemeinsam wirkte, stand doch noch voll und ganz in der philanthropischen Schule und hatte sich auch in seiner Schrift von dem Geiste der Pestalozzischen Pädagogik nicht beeinflussen lassen; so wird in der 7. Auflage von 1835 noch der Rechenunterricht ganz nach der veralteten Lehrweise dargestellt. Natorp griff daher auch hier neugestaltend ein und suchte namentlich die Lehrerbildung, so weit die Verhältnisse es zuließen, zu heben; das Soester Seminar wurde zeitgemäß gestaltet, der Lehrplan für einen zweijährigen Seminarkursus bearbeitet, eine Übungsschule mit dem Seminar verbunden und die Aufnahmsprüfung im Seminar angeordnet. Den einschneidenden Systemwechsel, der 1840 nach dem Tode des Kultusministers Altenstein mit der Berufung Eichhorns eintrat, konnte Natorp jedoch, der bei aller kirchlichen Gesinnung immer einer freisinnigen Richtung gehuldigt hatte, nicht freudig begrüßen; er blieb zwar bis zu seinem Tode (1846) in seinem Amte, weil man ihm keine Hindernisse in den Weg legte, aber aus seiner Anschauung der Dinge machte er auch kein Hehl.

Wie Natorp im Westen und in der Mitte, so wirkte Dinter im Osten Preußens. Dinters Bedeutung liegt hauptsächlich in seiner außerordentlichen Thätigkeit und Wirksamkeit für die Verbesserung des Volksschulunterrichts; er hat an derselben als Pfarrer, als Seminardirektor in Dresden (1787—1807), ganz besonders aber als Schulrat in Königsberg gearbeitet. Er hat, und besonders in der letztgenannten Stellung, die von den Philanthropen und Pestalozzi gewonnenen neuen Ideen in die Volksschule eingeführt, indem er sie zugleich von den Extremen befreite und an die bestehenden Verhältnisse anschmiegte. Als er auf seiner Reise nach Königsberg, wohin er 1817 vom Kultusminister Altenstein als Schulrat berufen wurde, den preußischen Staatsrat Nicolovius in Berlin, einen aufrichtigen Verehrer Pestalozzis, der schon 1791 denselben auf dem Neuhof besucht und die Sendung junger Männer nach Iferten veranlaßt hatte, besuchte und demselben versicherte, er werde

das Gute der neueren Zeit in Preußen verwirklichen, antwortete dieser: „Sie werden, wie ich glaube, die Übertreibungen des Guten aufs Alte zurückzubringen haben." Dinter fand nachher diese Behauptung vollauf bestätigt; denn „Zeller hatte, auf Pestalozzis wahre Grundideen fortbauend, allerdings so manches übertrieben, das ich," sagt Dinter, „in seine alten Schranken zurückbringen mußte". So fand Dinter einen Lehrer nach Zellers Methode folgenderweise unterrichten: L.: „Wie viel ist 8 und 9?"; K.: „8 und 9 ist 17"; L.: „Beweise, daß 8 und $9 = 17$ ist!" K.: „8 ist 8×1, und 9 ist 9×1; nun nehme ich von 9×1 1×1 weg, so behalte ich 8×1, das 1×1 lege ich zu 8×1, so habe ich 9×1 und 8×1". (Zeit: 6 Min.); ein anderer Lehrer ermahnte die Kinder zur Nachahmung Jesu und schloß mit den Worten: „In dieser Schule sind in dieser Woche mehr Sünden als gewöhnlich vorgekommen, Jesus übernahm die Strafen der Sünden für die Menschen, will jemand von euch die Strafen der Sünden für seine Brüder übernehmen?"; ein enthusiastischer Knabe tritt tief erschüttert und gerührt auf und sagt: „Ich will Jesu Nachfolger sein!"; er bekam alle von der ganzen Klasse verdienten Schläge und erlitt den allen einzelnen zur Last fallenden Arrest." So viel auch, abgesehen von diesen Übertreibungen, Zeller schon gewirkt hatte, es sah doch mit dem Volksschulwesen in Ostpreußen noch recht traurig aus; „ich revidierte," erzählt Dinter, „kurz nach meiner Ankunft auf einer Reise 43 Landschulen und 2 Stadtklassen, und in keiner von denselben war ein Kind, das einen Brief selbständig aufsetzen konnte;" „auf einer meiner letzten Revisionen," setzt er hinzu, „fand ich unter 67 Schulen nur 7, wo es die fleißigen Schulgänger nicht konnten." Dinter hatte mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen, die zu beseitigen, meistens nicht in seiner Macht lag. Vor allen Dingen fehlte es noch sehr an fachmännisch gebildeten Lehrern; neben wenigen tüchtigen Lehrern fanden sich noch viele, welche bloß den Katechismus einpaukten, sinnloses Lesen lehrten, oder es waren „Pestalozzianismus-Mechanisierer". In einer Schule fand Dinter einen Lehrer mit Pestalozzis „Buch der Mütter" in der Hand und fragte: „Was treiben Sie?" A.: „Die Pestalozzische Methode"; er las die Fragen und die Antworten vor und ließ diese nachsagen. „Ein gewesener Unteroffizier," so berichtet Dinter, „erzählte den Kindern: „Sehet Kinder, Nain war eine große Stadt, eine schöne Stadt; aber auch in dieser großen, schönen Stadt gab es Leute, welche sterben mußten; man trug einen Toten hinaus; sehet Kinder, es ging damals wie jetzt, die Toten konnten niemals selbst gehen, sondern man mußte sie hinaustragen; der Tote fing an zu reden, das war nun ein sicheres Zeichen, daß er lebte, denn so lange er tot gewesen war, hatte er auch nicht ein Wort reden können." Ein abgesetzter Schulmeister klagte, daß er um 200570 Thaler betrogen worden sei, — er konnte die Zahl 275 nicht schreiben. Dinter mußte vor allen Dingen darauf sehen, daß die schlechten Lehrer entfernt und die brauchbaren sich in die Elemente der von Einseitigkeiten gereinigten Pestalozzischen Methode einarbeiteten.

Wie die Anschauungsübung, so ließ er die Denk- und Sprechübungen durch die ganze Schulzeit hindurchgehen; er geriet hier auch auf den Irrweg, daß er nur die formale Bildung, Übung der Sinne, des Denkens und Sprechens, ins Auge faßte, die materielle Bildung aber auf der Unter- und Mittelstufe vernachlässigte und sie erst auf der Oberstufe zu ihrem Rechte kommen ließ. Dem Lesen ließ er Sprechübungen vorausgehen, in denen die Kinder Wörter und Silben zerlegen und leichte Silben aus dem Kopfe buchstabieren mußten; wo noch die Buchstabiermethode im Gebrauch war, suchte er sie zu verbessern und wo möglich durch die Lautiermethode zu ersetzen; die Schreiblesemethode hielt Dinter für die Schule zu schwer. Ein Fortschritt war es, daß Dinter für die Erlernung des Schreibens Vorübungen und einen geordneten Stufengang fordert; er blieb jedoch bei den Schreibvorlagen stehen, so daß der Schreibunterricht kein Klassenunterricht war. Rechtschreiben, Aufsatz- und Briefschreiben wurden methodisch geübt, das erstere durch Rein- und Deutlichsprechen beim Lesen, Kopfbuchstabieren, Abschreiben, Falschanschreiben und kurze, durch passende Beispiele erläuterte Regeln, das letztere durch Gewöhnung an zusammenhängendes Antworten und Erzählen, Lesen und Abschreiben vorbereitet. Im Rechnen übersah Dinter über der formalen Bildung nicht die materielle; er setzte auch Kopf- und Tafelrechnen in die innigste Beziehung zueinander. Er hätte auch gern geometrische Formenlehre in den Lehrplan seiner Schule aufgenommen, aber es fehlte für das Betreiben derselben die Zeit. Wo Religion, Lesen, Rechnen und Schreiben mangelhaft waren, da sah er nicht auf die Nebenkenntnisse, zu welchen er Naturgeschichte, Naturlehre, Geographie, Geschichte und systematische Grammatik rechnete; sobald sichs aber einigermaßen ohne Vernachlässigung der notwendigen Lehrgegenstände ermöglichen ließ, forderte er für die unentbehrlichsten Kenntnisse aus den Realien einen planmäßig geordneten Unterricht und einen bestimmten Platz im Lektionsplan, also nicht nur gelegentliche und beiläufige Belehrungen und Mitteilungen beim Lesen. Von der Naturgeschichte will Dinter aufgenommen haben, was in ökonomischer, technologischer und religiöser Hinsicht von Wichtigkeit ist und auf Leben und Gesundheit Einfluß hat, die Naturlehre soll über die Ursachen der gwöhnlichen Erscheinungen aufklären und den Aberglauben bekämpfen; der Unterrichtsgang soll in beiden Fächern genetisch, induktiv sein, also von der Anschauung ausgehen und zum System und zu Gesetzen hinführen, — doch standen bei ihm System und Gesetz um der Verstandesbildung willen im Vordergrund. Obwohl Dinter in der Geographie noch mit einer systematischen Übersicht über die Erde beginnt, so kommt er doch den Forderungen der Philanthropen insofern nach, daß er derselben den synthetischen Gang von der Heimat zum Vaterland folgen läßt; das Vaterland soll besonders berücksichtigt werden, doch wird das politisch-statistische Moment zu sehr betont. In der Geschichte macht sich Dinter von der alten Praxis, die noch mit der Bestimmung der Geschichtsperioden begann und dem Gedächtnis ein chronologisches Gerippe

von Namen und Zahlen einzuprägen suchte, frei; er empfiehlt dagegen die biographisch-monographische Anordnung des Lehrstoffs, fordert die Berücksichtigung der Geschichte der Kultur und Religion und die Einsicht in den Gang der Entwickelung der Gegenwart aus der Vergangenheit, wobei das Vaterland besonders berücksichtigt werden muß. Daß Dinter besonderen Wert auf den Religionsunterricht legte, dem er, wie oben schon näher dargelegt worden ist, neue Bahnen zeigte, bedarf keiner weiteren Erörterung. In den anderen Lehrgegenständen wie in der Schulzucht hat er keine neuen Wege gefunden, aber die gefundenen gebahnt und gangbar gemacht. Trotzdem er die materielle Bildung nicht vernachlässigt haben wollte, betonte er doch zu stark die formale und hielt sich hierbei nicht von Einseitigkeiten frei; Bildung der Kraft gehörte nach seiner Ansicht für alle, „der Dumme ist die Beute jedes Demagogen, der ihn zum Rebellieren verführen will, der Kluge fühlts und erkennts, daß durch Rebellion das Volk nur verlieren, nicht gewinnen kann". Selbstverständlich suchte Dinter die Lehrerbildung durch Seminarien in jeder Weise zu fördern; im Königsberger Regierungsbezirk waren vier Seminare, von denen das in Königsberg erst durch Kawerau, dann durch Preuß, beide gewesene Schüler Pestalozzis in Iferten, geleitet wurde; der Kursus war zweijährig, allein da man die Jünglinge ohne die nötige Vorbildung aufnehmen mußte, so konnte doch nicht ganz das Erforderliche geleistet werden; „im ganzen herrschte der Sinn: nicht die Menge des Wissens macht den Schulmann, sondern entwickelte Kraft, gebildete Sprache, Deutlichkeit im kleinen Ideenkreise, Richtigkeit und Ordnung im Vortrage und Liebe zu den Kindern". Da aber durch die Seminarien nicht genug Lehrer vorgebildet werden konnten, so veranlaßte Dinter, daß noch durch tüchtige Lehrer (Rektoren) Jünglinge zu Lehrern vorbereitet wurden (Hilfsseminare); aber auch das reichte nicht hin, und so mußte noch eine Menge Leute als Lehrer angestellt werden, die gar nicht besonders zum Lehrerberuf vorgebildet waren. Dinter suchte das letztere so viel als möglich zu verhindern; in einem Berichte sagte er: „Wer die Arzneikunst treibt, ohne sie gelernt zu haben, den nennt man einen Quacksalber und verbietet ihm das Kurieren, aber pädagogische Quacksalber müssen wir aus Mangel an Bildungsanstalten immer noch in Menge anstellen." Allerdings mußten sich alle, welche als Lehrer verwendet werden wollten, einer Prüfung vor dem Schulrat und den Seminarlehrern unterziehen, aber mit welch geringer Vorbildung sie kamen, das sieht man aus Dinters Berichten; einer sagte, Preußen liege in Südindien, ein anderer antwortete auf die Frage: „Was wollen Sie Ihren Kindern von den Irrlichtern oder Irrwischen sagen?" „Ich werde ihnen sagen, daß dies Gespenster sind, die der Teufel macht!" In ähnlicher Weise wirkten Zerrenner als Seminardirektor und Schulrat in Magdeburg u. a. auf die Neugestaltung des preußischen Volksschulwesens ein.

Man nahm es jetzt mit der Hebung der Volksbildung in jeder Hinsicht ernst; man hatte nicht nur die Befreiung des Vaterlandes von

der äußeren Knechtschaft, sondern auch die Stärkung der geistigen Freiheit des Volkes im Auge. Als im Jahre 1812 alle deutschen Männer zu den Fahnen eilten, da wollten auch die Lehrer nicht zurückbleiben; allein die Regierung hielt manche, besonders die Seminarlehrer, zurück, „weil," wie es in einem Berichte heißt, „die Lehrer an den Seminarien mit Fleiß und Sorgfalt vorbereitet und ausgewählt werden, um Lehrer und Erzieher zu bilden, die in der heranwachsenden Generation eine Volksbildung begründen sollen, welche uns auf immer vor dem inneren Versinken bewahren soll, wodurch wir mit in die äußerst traurige Lage geraten sind, der wir eben erst uns zu entwinden anfangen". Die allgemeine Schulpflicht wurde überall durchgeführt, Schulen erbaut und Seminare errichtet. Laut einer Verfügung vom Jahre 1810 sollte nunmehr bei der Aufnahme ins Seminar auf das kirchliche Bekenntnis nicht mehr gesehen werden. In dieser Zeit entstanden auch viele Privatseminare, die später in Staatsanstalten verwandelt wurden. Mehr als früher wandte die preußische Regierung ihre Aufmerksamkeit der Schulaufsicht zu; noch war zwar dem Lehrer jede Mitwirkung in der Schulverwaltung (Schuldeputation) versagt, noch lag dieselbe fast ausschließlich in den Händen der Geistlichkeit, allein immerhin zeigten sich die Vorboten einer neuen Zeit auch in der Ordnung der Schulverwaltung, indem man diese nicht ohne weiteres der Kirche überließ, sondern sie zu einer staatlichen Angelegenheit machte. Trotz des Druckes, der in diesen Leidenszeiten auf Gemeinde und Staat lag, dachte man doch daran, Schulhäuser auf den Dörfern zu bauen und die kümmerlichen Verhältnisse der Lehrer etwas zu bessern, indem man ihnen besseres Land als Schulgut zuwies, die Neujahrs- und Gründonnerstagsumgänge abschaffte und in bestimmte Geldsummen umwandelte, „weil die Erfahrung nur zu sehr beglaubigt, wie nachteilig die Umgänge dem Ansehen und der Moralität vieler Schullehrer wurden, wie sehr sie insonderheit die Neigung zum Trunke bei so manchem von ihnen entwickeln halfen, und daß sie nur mit bedeutendem Nachteil für den Schulunterricht abgehalten wurden". Obwohl schon das „Allgemeine Landrecht" eigentlich den Lehrer als Staatsbeamten anerkannt hatte, so wurde er thatsächlich solches erst jetzt durch die Einführung der Beeidigung. So konnte man in allen Zweigen der Schulverwaltung das Streben nach Verbesserung erkennen; es wurde ja nicht völlig Neues geschaffen, es wurde nur eifriger, sorgfältiger und mit mehr Verständnis auf der schon vorhandenen Grundlage weiter gebaut, man hörte auf die Ratschläge tüchtiger Pädagogen und die begründeten Forderungen des Volksschullehrerstandes. Im Lehrerstand erwachte ein ganz neues Leben; der Geist Pestalozzis ergriff die Herzen der Lehrer, die jungen Lehrer brachten aus den von den Schülern Pestalozzis geleiteten Seminarien diesen Geist mit und entflammten auch die älteren Lehrer zum eifrigen Streben in der Fortbildung. Es bildete sich in Preußen eine eigene pädagogische Schule aus, welche die Grundanschauung Pestalozzis, daß die Schule entwickeln und erziehen müsse, was im Schüler als

Lebenskeim vorhanden sei, mit dem in der Erhebung des preußischen Volkes erwachten christlich-religiösen und patriotischen Sinne erfaßte; ihr Führer wurde Harnisch, der sie aber mehr und mehr ins orthodox-kirchliche Fahrwasser brachte. Durch eine Reihe von Zeitschriften, — Erziehungs- und Schulrat a. d. Oder von Harnisch, Rosselsche Monatsschrift, Beckendorfs Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens, Zerrenners „Neuester deutscher Schulfreund", die „Freimütigen Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen" von Schwarz, die „Allgemeine Schulzeitung", — wurde die Pestalozzische Pädagogik immer weiter, auch in andere deutsche Staaten, verbreitet. Die Begeisterung für den Beruf und für die eigene Fortbildung durch gemeinsame Arbeit in Vereinen und Konferenzen war unter den Schulmännern lebhafter und fruchtbarer denn je, obgleich die Gestaltung der Gehaltsverhältnisse durchaus nicht gleichen Schritt hielt mit den die Hebung des Volksschulwesens kennzeichnenden Errungenschaften. Harnisch forderte, daß „von dem Volksschullehrerstande in Zukunft alle diejenigen ausgeschlossen werden sollten, welche seiner Würde vorzüglich geschadet haben. Hierzu sind zu rechnen: 1. alle diejenigen alten Soldaten und Unteroffiziere, welche einzig und allein in das Volksschulamt kamen, um darin eine Versorgung zu erhalten; 2. alle Bedienten; 3. alle die, welche bloß ihrer lauten und durchgreifenden Stimme wegen zu Küstern angestellt wurden, auch wenn sie nichts vom Schulwesen wußten; 4. alle Zöglinge von gelehrten Schulen, welche in den Singchören aufwuchsen, und 5. alle diejenigen alten Kandidaten, die in ihrem Leben nicht so viel lernen konnten, daß sie ins Predigtamt eingingen und nun sich aus bloßer Not und Verzweiflung in die dürftigen Rektorate der kleinen Städte begeben". 1806 hatte Preußen 11 Seminare, 1828 28, 1831 34, 1837 38 und 7 Hilfsseminare. Von den Seminarien aus wurde die Pestalozzische Methode in die Provinzen verbreitet; vor allen Dingen wurde das Schulwesen in den größeren Städten in dieser Hinsicht reorganisiert. In Schlesien ging Breslau 1817 mit der Gründung von evangelischen Volksschulen vor; neben den katholischen Pfarr- und Klosterschulen bestanden hier vier evangelische Schulen mit je einem Lehrer und eine Anzahl Winkelschulen, in denen Männer ohne jede fachmännische Vorbildung Lesen, Schreiben, Rechnen und Religion nach dem hergebrachten Schlendrian unterrichteten; sie ließen Buchstabieren, die Buchstaben nachmalen, Nummerieren bis 100, den kleinen Katechismus und die Sonntagsevangelien memorieren und hielten mit Hilfe des Stockes und verschiedener Marterwerkzeuge die Zucht aufrecht. Die königliche Regierung klagt bereits 1810 über den „äußerst schlechten Zustand der hierortigen deutschen Stadt- oder Trivialschulen", sowie über die „fast ebenso schlechte Beschaffenheit des größten Teils der Lehrer in diesen Schulen"; doch erst das Ende der Freiheitskriege befreite die Volksschule Breslaus von den wesentlichen Übelständen, es wurden 5 öffentliche evangelische Elementarschulen gegründet, deren Hauptlehrer 300 Mark Gehalt, Holz, $^2/_3$ des auf 75 Pfg. für Knaben fixierten

Schulgeldes erhielten, und daneben noch Armen- oder Freischulen für unbemittelte evangelische und katholische Kinder. Dem Bildungsbedürfnis der katholischen Kinder hatten die Pfarr- und Klosterschulen zu genügen; da aber diese auch nicht dem Bedürfnis genügten, so gründete die Stadt auch katholische Elementarschulen. Die Regierung zu Liegnitz sagte in einer Verfügung vom Jahre 1811: „Da vornehmlich bemerkt worden, daß der Unterricht in den meisten Land- und niederen Städteschulen das Gepräge auffallender Dürftigkeit hat und die Kinder nach mehreren Jahren des Schulgehens bloß mit einer mangelhaften Lesefertigkeit und ebenso armseliger Religionskenntnis ausgestattet aus der Schule ins thätige Leben treten und, von der allgemeinen Bildung, dem Gemeingut eines jeden Menschen, entblößt, auf der niedrigsten Stufe des tierischen Daseins zeitlebens verbleiben: so wird verordnet, daß der Schulunterricht von nun an umfassender und in Bezug auf die Ausbildung des Geistes ergiebiger sein solle; insbesondere aber, daß durch den Unterricht im Lesen, Kopf- und schriftlichen Rechnen, Schreiben, in der Sitten- und Religionslehre, ingleichen durch einen Vorrat von gemeinnützigen Kenntnissen aus dem Gebiete der Natur und Kunst, der Geographie und Geschichte, woran alle Kinder teilnehmen sollen, die in ihnen schlummernden Anlagen entwickelt, Gedächtnis, Verstand und Vernunft geübt, Denk- und Urteilskraft geschärft und der moralisch-religiöse Sinn mehr angeregt werde." Die älteren Pestalozzianer wurden die Lehrmeister einer großen Nachkommenschaft, und so ließen sich bald überall die Spuren einer Verbesserung des Volksschulwesens erkennen.

Bei einzelnen Verordnungen konnte man aber nicht stehen bleiben; es galt vielmehr, das Schulwesen durch ein Gesetz dem Staatsleben organisch einzuverleiben; diese Aufgabe wurde dem Rat Süvern übertragen, der unter dem Minister Altenstein (seit 1818 Minister der Unterrichtsangelegenheiten) neben Nicolovius das Schulwesen leitete. Der König war aber unterdessen bedächtiger geworden, denn der Staat war gesichert, und er wollte dem Zeitgeist Ruhe lassen, sich zu setzen, zu sammeln, zu klären; es sollte alles daher mit Bedächtigkeit, Ruhe und Maßhalten zur Ausführung gebracht werden; auch die pädagogische Gährung, die durch Pestalozzis Anregung in dem Bereiche des Volksunterrichts herbeigeführt worden war, sollte in ruhige Bahnen gelenkt werden. Altenstein mußte in dieser Hinsicht des Königs Willen respektieren und so auf seine Räte einwirken; die orthodox-kirchliche Richtung hatte schon zu dieser Zeit mächtigen Einfluß gewonnen und arbeitete den freieren Bestrebungen Altensteins und Süverns entgegen. Der Finanzminister wollte nicht heran, für das von ihm gering geschätzte Volksschulwesen vermehrte Ausgaben in den Staatshaushalt einzustellen. Im Volke aber war durch die Bestrebungen der Behörden nicht weniger als durch die Dienste der damals in Wirksamkeit stehenden Schulmänner das Bildungsinteresse nicht vergeblich geweckt worden. Unter diesen Verhältnissen war es schwer, ein Unterrichtsgesetz zu schaffen, das dem Zeistgeist im Volke, den Forderungen der Pädagogen Pesta-

lozzischer Richtung und den Ansichten des Königs entsprach. Süvern arbeitete zunächst ein Promemoria aus, welches sich über Aufgabe u. s. w. der Schule im allgemeinen und über Ziel und Einrichtung der zu erlassenden Schulordnung im besonderen ausspricht; es heißt darin: „Der Staat ist eine Erziehungsanstalt im Großen; eine notwendige Vorbereitungsanstalt zur staatlichen Nationalerziehung ist die National-Jugenderziehung. Die allgemeine Schulordnung hat für den ganzen Staat die Grundprinzipien aufzustellen, auf welcher Basis dann besondere Provinzialschulordnungen zu erlassen sind; sie darf also nicht in das Einzelnste des Gegenstandes dringen, durch die genauesten materiellen Bestimmungen alle möglichen Fälle erschöpfen oder gar das ganze Unterrichts- und Erziehungswesen durch Vorschriften und Formen so binden, daß es in überall gleicher Einförmigkeit in den Gang einer Maschine dadurch gebracht würde.“ Der Süvernsche Unterrichtsgesetzentwurf erschien 1819; wir heben aus ihm folgende Bestimmungen hervor: „Die öffentliche Schule, welche allgemeine Bildung des Menschen an sich bezweckt, soll Stamm- und Mittelpunkt der Jugenderziehung und so die Grundlage der Nationalerziehung bilden; ihre Aufgabe ist, die Erziehung der Jugend für ihre bürgerliche Bestimmung auf ihre möglichste allgemein-menschliche Ausbildung zu gründen. Sie gliedert sich bis dahin, wo die Thätigkeit der Universität beginnt, in drei Stufen: Allgemeine Elementarschule, Allgemeine Stadtschule und Gymnasium. Diese drei sind als eine einzige Anstalt zur Nationaljugenderziehung zu betrachten und demgemäß in inneren organischen Zusammenhang zu bringen, indem, unbeschadet des speziellen Zweckes, den jede einzelne Stufe verfolgt, die eine auf die andere vorbereiten kann. Für das weibliche Geschlecht sind am besten gesonderte Anstalten zu errichten, welche den beiden erstgenannten Stufen gleich zu stellen sind. In allen Schulen fremder Sprachen ist neben diesen ohne Ausnahme ein vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache zu erteilen. Der Konfessionsunterschied begründet die wesentlichste innere Verschiedenheit der Schulen in dem, was Religionsunterricht und Erbauung anbelangt. Die Schulen der einen Konfession können Schüler einer anderen Konfession aufnehmen; nur in jüdischen Schulen dürfen nicht christliche Kinder unterrichtet werden. — Lehrgegenstände der Elementarschule sind: Religion, deutsche Sprache, Form- und Maßverhältnislehre, Anfangsgründe des Zeichnens, Zahlenlesen und praktisches Rechnen, Anfangsgründe der Naturkunde, Erdbeschreibung und Geschichte, Gesang, Schönschreiben, Leibesübungen, Handarbeiten und Belehrung über die landwirtschaftlichen Geschäfte. Die allgemeine Stadtschule lehrt noch dazu: Latein und Mathematik und erweitert die übrigen Fächer. — Die Schulpflicht dauert vom 6. bis 14. Lebensjahr. — Die Kosten für Elementar- und Stadtschulen sowie die Lehrerpensionen haben die Gemeinden zu tragen, im Unvermögensfalle tritt der Staat ein. Kein Lehrer darf ohne Einwilligung der Behörden ein Nebenamt übernehmen.

Die Vorbereitung zum Lehramt geschieht durch die Seminare; der

ins Seminar eintretende Präparand muß das in der Elementarschule verlangte Pensum in Religion, Deutsch, Rechnen und Schreiben besitzen; der Kursus ist dreijährig. — Die Wahl des Lehrers auf dem Lande vollzieht der Schulvorstand, dem die Kandidaten vom geistlichen Schulaufseher präsentiert werden; die Anstellungsurkunde bedarf der landesherrlichen Bestätigung. — Jede Schule hat einen Schulvorstand; dieser besteht aus dem Patron, dem Geistlichen, den Vorstehern der Schulvereinsdörfer (Gemeinden) und ein bis zwei christlichen Hausvätern, die von der Gemeinde gewählt werden. In den Städten mit mehreren Schulen tritt für jede Schule ein christlicher Hausvater und von jeder Konfession ein Geistlicher in den Schulvorstand. Ein Schulmann kann aufgenommen werden. Die Aufsicht über mehrere in einem Bezirke liegende Schulen führt der Kreisschulaufseher; dieses Amt versehen insgemein die Superintendenten oder Erzpriester, an deren Stelle auch andere Geistliche; Nichtgeistliche können unter besonderen Umständen unter ausdrücklicher ministerieller Genehmigung zu Kreisschulaufsehern ernannt werden." Altenstein, durch den begonnenen Umschwung in den Anschauungen der regierenden Kreisen zu Ungunsten der freiheitlichen Entwickelung vorsichtig geworden, überwies den Entwurf den Oberpräsidenten und Bischöfen zur Begutachtung; diese Gutachten gingen in verschiedenen Punkten sehr weit auseinander, man fordert einerseits die Begünstigung der Simultanschulen, Einschränkung der Befugnisse der Geistlichen, besonders der Bischöfe, in der Schulverwaltung und war gegen die Heranziehung des Großgrundbesitzes nach seiner Größe zu den Schullasten u. dergl., anderseits verlangen die Bischöfe größere Rechte und erklären auf Grund der kanonischen Rechte, der Tridentiner Beschlüsse, des Westfälischen Friedens und des Reichsdeputationshauptschlusses von 1803 alle Schulsachen für Kirchenangelegenheit. Dem Entwurfe standen also Feinde von der fortschrittlichen und kirchlich-rückschrittlichen Seite, seitens derjenigen, welche von den Schullasten tragen sollten und derjenigen, welche durch den ganzen Umschwung der Dinge den Verlust ihrer Privilegien zu beklagen hatten und wie die Kirche von einer höheren Volksbildung ein Sinken ihres Einflusses fürchteten, gegenüber; für die regierenden Kreise war neben anderen Gründen hauptsächlich der Kostenpunkt Ursache ihrer Gegnerschaft, denn man hielt eben damals schon wie heute immer das Geld zu anderen Ausgaben nötiger als für Volksbildungszwecke. Im Interesse des Staates, des Christenstums und der gesamten sittlichen Weltordnung konnten die staats- und kirchenerhaltenden Faktoren nichts Besseres thun, als gegen den Süvernschen Entwurf sich erklären; dieser wanderte daher samt den Gutachten „als schätzbares Material" zu den Akten, was selbst Harnisch „als einen Mehltau, der auf das preußische Volksschulwesen fiel", bezeichnet.

Man mußte also in Preußen nach wie vor auf dem Verwaltungswege durch Verordnungen das Volksschulwesen zu gestalten versuchen; Altenstein hat in dieser Hinsicht das Höchstmöglichste geleistet, er hat

wenigstens verhütet, daß schon in den dreißiger Jahren die Reaktion, welcher durch die Geistlichkeit und deren Freunde in den regierenden Kreisen mächtig vorgearbeitet wurde, zur Herrschaft gelangte. Obgleich er der Ansicht war, daß die Geistlichen einen gewissen Einfluß auf das Volksschulwesen ausüben müßten, so dachte er sich doch das ganze Volksschulwesen mehr selbständig als in Verbindung mit der Kirche. Er widerstand der reaktionären Zeitströmung nicht ganz, gab ihr aber auch nicht vollständig nach, sondern ließ den freieren Richtungen immer noch einen gewissen Spielraum. Der Süvernsche Gesetzesentwurf hatte schon der Kirche, resp. dem wieder aufstrebenden Orthodoxismus bedeutende Konzessionen gemacht und hatte namentlich die Konfessionsschule zur Normalschule erhoben, doch immer noch die Errichtung von Simultanschulen zugelassen; Altenstein ließ sich noch weiter drängen und erklärt die Simultanschule in einem Reskript von 1822 nur ausnahmsweise für zulässig. Ultramontane und orthodoxe Einflüsse machten sich jedoch immer mehr und mehr bemerkbar; die Stimmen wurden immer lauter, welche meinten, „es seien Ideale gewesen, als man geglaubt habe, durch Verbesserung des Volksschulwesens das Volk zu erheben, ja es sei schädlich, eine bedeutende geistige Bildung dem Volke zu geben, und man müsse zum Lesen, Schreiben, Rechnen und Katechismus zurückgehen". Ein Prediger (Pustkuchen-Glanzow) schrieb eine „Kritik der Schulen" (1824), worin er die Pestalozzische Pädagogik anklagt und sagt, sie habe das Revolutionsprinzip nicht nur in sich aufgenommen, sondern auch eine revolutionäre Tendenz; ihm gesellte sich Krummacher mit seiner Schrift: „Volksschule im Bunde mit der Kirche" zu. Die Regierung, die vordem die Pestalozzische Pädagogik unter den Lehrern sehr begünstigt und förmlich aufgezogen hatte, ließ wahrnehmen, daß man ein gewisses Mißbehagen bei den zu offen kundgegebenen Bemühungen, an der Volksbildung in der bezeichneten Richtung zu arbeiten, empfinde; sie nahm Veranlassung, den Pestalozzianern gegenüber ihr Mißbehagen offen zum Ausdruck zu bringen und sie zur Mäßigung zu ermahnen. Man begann immer mehr und mehr von einem Zuviel, von einer Überstürzung in der Volksbildung zu reden und nahte sich immer mehr der Zeit, in welcher man im Gegensatz zu früheren Tagen vom „beschränkten Unterthanenverstande" redete. Der König wünschte eine tiefgehende religiös-sittliche und eine praktische, „für die Lage, in welcher der Mensch geboren ist, den Verhältnissen, in welchen er sich befindet, den Anlagen und Fähigkeiten, die ihm verliehen sind, und nach den Neigungen, in welchen er einen bestimmten Beruf wählt", geeignete Bildung; aber er fürchtet anderseits eine Bildung, die über die Grenzen des Standes und Berufs hinausgeht, weil sie Ansprüche und Bedürfnisse wecke, die man nicht befriedigen könne, und so zur Unzufriedenheit führe. Diese Ansichten des Königs und die Stimmung in den maßgebenden Kreisen dienten als Basis für die reaktionären Bestrebungen, die auf dem Gebiete des Schulwesens immer mehr hervortraten.

Die meiste Förderung erfuhren in dieser Zeit noch die Seminarien,

an denen noch viele unmittelbare und mittelbare Schüler Pestalozzis wirkten; allein man muß doch auch bedenken, daß sie sich im ersten Entwickelungsstadium befanden und daß sie auf Grund von Erfahrungen sich erst eine Methode der Lehrerbildung selbst schaffen mußten. Es waren auch immerhin nur wenige Leiter und Lehrer der Seminarien, die wirklich den Namen eines Pädagogen mit Recht verdienten; die meisten waren Theologen, die meist, und wenn sie auch noch so begeistert für die Sache waren, nicht die nötigen Kenntnisse und hinreichende Erfahrungen im Erziehungs- und Unterrichtswesen der Volksschule hatten. Noch war das Seminar häufig mit einer Taubstummenanstalt oder einem Waisenhause verbunden und lag auch die Leitung beider Anstalten in einer Hand; die Lehrräume und Lehrmittel in den Seminarien entsprachen noch durchgängig kaum den bescheidensten Anforderungen. Noch immer traten ganz- oder halbausgelernte Handwerker ins Seminar ein, um später durchs Betreiben zweier Berufe sich besser ernähren zu können. Die Dauer der Bildungszeit war nicht bloß in den verschiedenen Ländern, sondern in ein und demselben Lande verschieden und ebenso verhielt es sich mit den Anforderungen, die man bei der Aufnahme stellte, — beides regelte sich meist nach dem Bedürfnis an Lehrern, durch Angebot und Nachfrage. Um einigermaßen vorgebildete Lehrer für alle Schulen zu erlangen, wurden vielfach Hilfsseminare errichtet, d. h. Lehrer, Rektoren und Geistliche bildeten privatim Lehrer aus; und doch hatte im Jahre 1830 noch nicht die Hälfte aller im Amte befindlichen Lehrer eine Vorbildung durchs Seminar oder Hilfsseminar erhalten. Die Mehrzahl der Seminarien waren Externate; die Armut der Zöglinge und die damit zusammenhängenden Ansprüche, die sie an Wohnung und Beköstigung bei den Stadtbewohnern stellen konnten, führten wohl hauptsächlich zur Einrichtung der Internate, in welche dann klösterliche Zucht und kirchlicher Geist leicht Eingang fanden. Trotzdem die Kenntnisse der ins Seminar Eintretenden meist sehr gering waren, so war man doch eifrig bestrebt, in den zwei oder drei Seminarjahren dem Seminaristen in allen Gebieten der Wissenschaft, die mit dem Volksschulunterricht in Beziehung standen, umfangreiche Kenntnisse beizubringen; daß man in diesem Eifer oft die durch die Verhältnisse gezogenen Grenzen überschritt, so gerechtfertigt auch die Sache an sich war, ist sehr erklärlich. Die in den Seminarien vorgebildeten Lehrer brachten aber doch, abgesehen von den Kenntnissen an und für sich, ein Verständnis für pädagogische Fragen mit und waren imstande, sich auf der erworbenen Grundlage fortzubilden. Das „Reglement für das Seminar in Mörs", welches 1825 von Diesterweg ausgearbeitet wurde und die Genehmigung der Regierung fand, wurde maßgebend für die preußischen Seminarien überhaupt. Neben den seminarisch gebildeten Lehrern gab es noch sehr viele Lehrer, die ohne Vorbildung ins Amt gekommen waren. Wohl hatten sich diese damals schon einer besonderen Prüfung unterwerfen müssen; aber die Superintendenten machten es ihnen meist gar leicht, — manche dieser

Prüflinge konnten nicht einmal richtig deutsch lesen und sprechen und bestanden doch. Noch vielfach hieß es in Berichten über den Lehrer einer Schule: „Er war Kuhhirte, der lesen, aber nicht richtig schreiben kann", oder: „Ein gewesener Soldat, auf einem Stelzfuß gehend, u. s. w."; vielfach war es schon genügend zum Lehrerberuf, wenn der Mann zu den „Gläubigen gehörte, fleißig die Konventikel besuchte, über die Verderbtheit der Welt jammerte und sich zu etwas Besserem und Höherem berufen wähnte". Ein alter Lehrer in Hannover berichtet, daß er Knecht gewesen, dann für 25 Thaler und Reihetisch eine Lehrerstelle übernommen habe und in der Prüfung beim Prediger einen Choral singen, die Erklärung zum ersten Artikel hersagen und im Rechnen einen Ansatz machen mußte. Das waren eben noch traurige Reste aus früheren Zeiten, die sich erst in einer Reihe von Jahren beseitigen ließen. Noch 1816 erschien von dem „Königl. preußischen Konsistorium der Provinz Sachsen" eine Verfügung, welche „dem Unfug, der mit dem Schulwesen seither besonders an solchen Orten getrieben worden ist, in denen sich weder ein Schulhaus, noch ein angestellter Schullehrer befindet und die Gemeinde sich im Winter für einige Zeit nach Willkür irgend ein Subjekt zum Unterricht ihrer Kinder mietet, bis die höchst nötige Schulreform eintritt wenigstens etwas steuern will". In derselben wird nun angeordnet, „daß nur solche Leute zum Schulhalten genommen werden dürfen, welche von dem Superintendenten geprüft sind, daß mit denselben ein Kontrakt wenigstens auf ein halbes Jahr zu machen sei und der Lehrer sich verpflichten müsse, während des Unterrichts seine etwaige Handwerksarbeit ruhen zu lassen". Schon 1825 konnte berichtet werden, daß es in der Provinz Sachsen seit 1816 bedeutend besser geworden sei, daß viele Lehrer jetzt in allen Lehrfächern der Volksschule einen sehr zweckmäßigen Unterricht erteilten, das Reiheschulhalten abgeschafft sei, besondere Schulzimmer vorhanden seien und nur noch geprüfte Lehrer angestellt würden. Die besseren Elemente unter den alten Schulhandwerkern erkannten bald neben ihren besser vorgebildeten Kollegen ihre Mängel und waren bestrebt, diese so viel als möglich zu beseitigen, indem sie sich durch Verkehr mit diesen die fehlende Bildung anzueignen versuchten. Die Vereine und freien Konferenzen ermöglichten dies, wie sie überhaupt ihre Hauptaufgabe darin sahen, die Fortbildung der Lehrer zu pflegen; durch die Einführung einer zweiten Prüfung wurde auch auf die Erfüllung der Aufgabe der Fortbildung ein gewisser Zwang ausgeübt, doch war dieser selten nötig. Einen besonderen Aufschwung nahm die freie Vereinsthätigkeit im Wupperthal unter der Führung Wilbergs, einem Schüler von Rochow; jeden Sonntag-Nachmittag kamen die Lehrer Elberfelds, auch Diesterweg zählte dazu, zu dem Meister vom Rhein und besprachen sich mit ihm über Lehrstoff, Methode u. s. w. Ergänzend trat zu der Fortbildung durch die freie Vereinsthätigkeit diejenige durch die pädagogischen Zeitschriften, die schon oben erwähnt worden sind. Auch die Schulbehörde fühlte das Bedürfnis, die Fortbildung der Lehrer zu pflegen und ordnete

amtliche Konferenzen an. In Württemberg wurden 1826 die Schullehrerkonvente eingerichtet, in denen der Dekan der Diözese den Vorsitz führte; jeder Schullehrer hatte von elf gestellten Fragen wenigstens zwei schriftlich zu beantworten, die dann besprochen wurden. Auch in Preußen wurden amtliche Konferenzen unter dem Vorsitze der Geistlichen angeordnet. Doch zeigte es sich bald, daß diese amtlichen Konferenzen nicht so freudig seitens der Lehrer besucht wurden und auch nicht zu fruchtbar und anregend waren wie die freien Konferenzen; denn auf den letzteren konnten sich die Lehrer freier aussprechen, auch über ihre soziale Stellung, Besoldung, Rechte, Verhältnis zur Kirche und Gemeinde u. dergl. sich äußern. Das sahen allerdings die Hüter des Hergebrachten nicht gern; sie wollten immer in dem Schulmeister den Küster und Kinderlehrer sehen, den man mit „Er" anredete und der sich nur mit dem Hute in der Hand und mit krummem Rücken nahte. Um die Seminarien in fortwährendem Wechselverkehr mit den Volksschulen zu erhalten und ihnen fortdauernd eine genaue Einsicht in die Bedürfnisse und den Zustand des Elementarschulwesens zu verschaffen, wurde vom preußischen Ministerium 1826 angeordnet, daß die Seminardirektoren jährlich eine Anzahl Schulen ihres Bezirks besuchen und den hierüber zu erstattenden Bericht der königl. Regierung einreichen sollten. Der Ministerialrat von Beckendorf hatte von 1819—1827 die Leitung des Seminar- und Volksschulwesens in Händen; er gab von 1825—1827 die Jahrbücher des preußischen Volksschulwesens heraus, richtete Nachhilfkurse für bereits im Amte stehende Lehrer an den Seminarien ein, ließ die Seminarlehrer reisen, um das Volksschulwesen kennen zu lernen und zu dessen Hebung beizutragen; auch sollte durch den gegenseitigen Verkehr der Seminarlehrer, resp. die gegenseitigen Besuche der Seminarien seitens der Seminarlehrer eine innere Übereinstimmung in den wesentlichsten Punkten und Grundsätzen erzielt werden. Es wurde 1826 angeordnet, daß alle Lehrer, mit Ausnahme derjenigen, welche beim Abgang aus dem Seminar die Note I erhalten, nach dreijähriger Thätigkeit im Schulamt sich einer nochmaligen Prüfung zu unterwerfen hätten.

Die fachmännische Ausbildung der Volksschullehrer machte auch die fachmännische Schulaufsicht nötig; denn nur Fachmänner waren im stande, die Schularbeit zu würdigen. Wenn man nun auch damals diese Forderung im strengen Sinne des Wortes noch nicht erfüllte, ja nicht erfüllen konnte, da es unter den Volksschullehrern selbst an der nötigen Zahl von geeigneten Kräften fehlte und man auch nicht jählings mit der Tradition brechen wollte, so verfuhr man doch bei der Auswahl der Schulräte mit größter Vorsicht, und diese ermahnten die Geistlichen beständig zur treuen Ausübung ihrer Pflichten als Lokalschulinspektoren. Die gesetzliche Regelung der preußischen Schulverwaltung war im Jahre 1824 so: den einzelnen Schulen standen die Geistlichen vor, denen in den Dörfern der Schulvorstand, in den Städten die Schuldeputation beigegeben war; die Schulen einer Superintendentur standen unter dem Superintendenten, welcher im Namen der Regierung

die Aufsicht über das Volksschulwesen seines Bezirks führte; am Sitze der Regierung hatten dann die Schulräte die Verwaltung in den Händen. Besondere Aufmerksamkeit wurde auch der Besetzung der Stellen zugewandt, da gerade hier sich viele Mißstände zeigten; denn es war eine förmliche Stellenjägerei Mode geworden, bei der nicht der Würdigste, sondern der, der am besten bettelte und kroch, zum Ziel gelangte. Eine Verordnung von 1801 sagt: „Nur von hinlänglich besoldeten Lehrern kann man treue Ausübung ihrer Pflichten erwarten; die Festsetzung der Besoldung kann künftig nicht mehr der Willkür der Herrschaft, dem Privatabkommen oder übelverstandener Sparsamkeit überlassen bleiben.“ Allein die Regierung in Magdeburg mußte noch 1818 verfügen, daß in denjenigen Gemeinden, in denen noch keine Schulhäuser und angestellten Lehrer waren, kein Lehrer auf kürzere Zeit als ein Jahr angenommen werden, das Gehalt desselben nicht geringer als das reglementmäßige Schulgeld der zu unterrichtenden Schulkinder sein durfte, daß die Gemeindeglieder den Lehrer, so lange kein Schulhaus erbaut sei, der Reihe nach speisen sollen, für das Schulhalten aber ein besonderes Zimmer ausgemittelt werden solle. Es kam also noch vor, daß der Lehrer von Woche zu Woche mit seinen Schülern in ein anderes Haus ziehen mußte; hier mußte auch noch gar oft die Wohnstube als Schulstube dienen. Noch in den dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts wird von einem Lehrer im Vogelsberg berichtet, daß er die Kinder bei Beginn des Winters mit der Hirtenklapper zur Schule rief, in der Stube am Spinnrad saß und dabei die Kinder aus der Bibel vorlesen ließ; er bediente sich noch der Buchstabiermethode beim Lesenlernen und rief den Kindern, wenn ein für ihn selbst rätselhaftes Wort kam, zu: „Überhüpp's! Der Deiwel weiß, wie's heißt!“ Daß bei solchen Lehrern auch die beste Schulaufsicht nichts nützen konnte, ist selbstverständlich. Das Muster eines Schulinspektors war Dinter; er war Schulmann durch und durch und die Lehrer folgten ihm, da sie erkannten, daß er ihre Arbeit würdigen konnte, für sie eintrat und den Volksschullehrerstand in jeder Hinsicht zu heben suchte. Dinter verlangte aber auch tüchtige Leistungen und ehrbaren Wandel und ging mit denjenigen Lehrern, die diesen Forderungen nicht entsprachen, streng ins Gericht. Da die Geistlichen nun einmal die geborenen Schulinspektoren waren und an eine Änderung in dieser Hinsicht zu seiner Zeit auch nicht zu denken war, so verlangte Dinter, daß jeder Geistliche eine Zeitlang Rektor gewesen sei; natürlich kam man dieser Forderung nicht nach. Die meisten Geistlichen wollten davon nichts wissen, sie behandelten die Schulaufsicht als lästiges Nebenamt, das sie aber doch aus prinzipiellen Gründen nicht aufgeben wollten. Kamen Lehrer von der alten Sorte und Geistliche dieser Gesinnungsart zusammen, dann sah es schlimm aus mit dem Schulunterricht; über notdürftiges Lesen von Bibel und Katechismus und das mechanische Auswendiglernen des letzteren kam man dann kaum hinaus. „Es gab,“ heißt es in einem Berichte aus Bayern, „nur allzuviele Lokalschulinspektoren, welche die Fahrlässigkeit und Trägheit der Schulmeister

begünstigten, wenn diese es nur verstanden, im Pfarrhause die Rolle eines Bajazzo zu spielen." Wer ein Verständnis für das Volksschulwesen und Wohlwollen für Schule und Lehrer hatte, der sprach es schon damals offen aus, daß dem Volksschulwesen nur geholfen werden konnte, wenn neben tüchtig vorgebildeten Lehrern die Aufsicht den Geistlichen entzogen und in die Hände von Fachmännern gelegt würde; und Harnisch forderte schon damals, daß der Lehrer, resp. der erste Lehrer, Mitglied des Schulvorstandes sein müsse. Man forderte auch für die seminarisch vorgebildeten Lehrer Freiheit im Unterricht, d. h. die Freiheit, die nicht durch Befehle und Reglements von der Aufsichtsbehörde gefesselt wird, sondern der eigenen Einsicht folgen darf; man forderte ferner für sie die Befreiung von allen Nebenämtern, namentlich dem niederen Kirchendienst, die in keinem Zusammenhang mit dem Schulamt stehen; und endlich forderte man für sie die Freiheit der Vereinsthätigkeit.

Damit war von selbst die Forderung einer dem Lehrerberuf entsprechenden sozialen Stellung des Lehrers verknüpft; denn noch betrachteten nicht bloß die Geistlichen, sondern auch der Magistrat, die Schuldeputation, der Schulpatron und der Schulvorstand den Lehrer als ihren Untergebenen, der sich vor allen Dingen der Tugenden der Demut und des Gehorsams befleißigen müsse. Allein hinsichtlich der geforderten Freiheiten zeigten die staatlichen Behörden wenig Neigung zur Gewährung, sie hielten den Lehrer vielmehr in den alten Fesseln fest, ja, als die Reaktion sich mehr hervorwagte, da war man gleich bei der Hand, den Lehrerstand noch fester zu knebeln. Man gab nicht allein dem Lehrer Vorschriften bezüglich seiner Verheiratung, sondern auch hinsichtlich der Kleidung und verbot ihm das Tragen eines Bartes, weil dasselbe von den ängstlichen Behörden zur Zeit der Demagogenriecherei als Ausdruck des Mannesbewußtseins und des Freiheitsgefühls angesehen wurde; man verbot ferner z. B. in der Rheinpfalz (1838) den Lehrern den Besuch der Wirtshäuser und Tanzböden u. dergl. Zu dem Privilegium, die Kirche fegen zu müssen, erhielt der Schullehrer, nachdem besondere Schulräume geschaffen waren, das andere, die Schulstube fegen zu müssen mit der ausdrücklichen Vorschrift, daß dabei die Schulkinder nicht verwendet werden dürften. Um den Lehrer in jeder Hinsicht kontrollieren zu können und um über sein Verhalten inner- und außerhalb der Schule stets unterrichtet zu sein, wurden die Konduitenlisten eingeführt (in Preußen 1825); durch diese Einrichtung war der Lehrer vollständig seinem Vorgesetzten überliefert, denn er konnte niemals erfahren, was derselbe über ihn berichtete. In einzelnen Staaten machte man erfreuliche Anfänge, die Achtung des Lehrerstandes zu heben; in Baden erhielt 1815 ein Lehrer nach 55 Dienstjahren die goldene Verdienstmedaille, und im Allgäu erhielt ein Lehrer bei seiner Jubelfeier den Zivildienstorden der bayrischen Krone; später wurde die Ordensauszeichnung zu einer Demütigung für den Lehrer, denn er mußte in dieser Hinsicht mit den niedrigsten Bediensteten rangieren. Die besser durch die Seminare vorgebildeten Lehrer empfanden alle diese Zurücksetzungen

und Demütigung hart, während die alten Schulmeister sie als etwas Hergebrachtes und Selbstverständliches hinnahmen; beklagten sich nun die ersteren, regte sich in ihnen das Selbst- und Standesgefühl, so wurde das als Hochmut und die Seminare als Brutstätten dieser Giftpflanzen bezeichnet.

Daß es mit der Besoldung der Lehrer unter diesen Verhältnissen nicht besser aussah, bedarf keiner Erklärung; einen Stand, den man nicht hochschätzt, bezahlt man auch schlecht. In dem ersten Jahrzehnt nach den Befreiungskriegen, als noch die Begeisterung für die Volksbildung einigermaßen lebendig war, hätte man seitens der Regierung und des Volkes auch materielle Opfer für die Volksschule gebracht, wenn nicht die Geldkräfte der Staaten und Gemeinde gering und nicht für die Bestreitung der Kosten für des Leibes Nahrung und Notdurft in Anspruch genommen worden wären. Die bald hierauf eintretende Rückwärtsbewegung auf dem Gebiete des Staatslebens kühlte diese Begeisterung merklich ab, und das Verständnis für den Wert einer guten Volksbildung schwand immer mehr dahin; daher finden wir in dieser Zeit neben einzelnen erfreulichen Zeichen einer entschiedenen Besserung der Besoldung der Lehrer noch Zustände und Einrichtungen, deren Beseitigung schon im 18. Jahrhundert angestrebt worden war. In Sachsen gab es 1833 noch 637 Schulen mit einem Gehalt von 10 bis 60 Thaler nebst Kost, die noch 224 Lehrer am Reihetisch erhielten, einerlei ob sie verheiratet waren oder nicht; das neue Schulgesetz von 1835 hob zwar den Reihetisch auf und setzte die geringste Besoldung auf 120 Thaler fest, wobei es jedoch fraglich ist, ob 120 Thaler ohne Reihetisch so viel sind als 60 Thaler mit Reihetisch. In Mecklenburg waren Stellen mit 30 bis 40 Thaler Lohn, wie ihn jeder Bauernknecht erhielt, nicht selten; die Regierung suchte zwar durch Verordnungen diesen unzureichenden Gehalt zu verbessern, aber die Schulpatrone (Gutsherren) kehrten sich nicht an diese Verordnungen. In diesem Lande hielt man auch den Zusatz in der Verordnung noch für berechtigt: „Treibt der Schulmeister ein Handwerk, so fällt das bare Gehalt ganz oder zum Teil weg.“ Die Magdeburger Regierung mußte noch 1821 bestimmen, daß der Gehalt eines Lehrers nicht unter 12 Thaler sein dürfe; und noch 1833 rechnete die preußische Regierung damit, daß die Lehrer sich durch den Betrieb eines Handwerks sich einige Nebeneinnahmen verschafften. Alles, was in Preußen hinsichtlich der Besoldung geschah, beschränkte sich darauf, daß dem Lehrer ein bestimmtes Acker- und Weideland zugewiesen und die Einziehung des Schulgeldes geregelt wurde. Man machte wohl in manchen Ländern, wie z. B. in Württemberg, Erhebungen über die notwendigen Bedürfnisse einer Lehrersfamilie und fand, daß eine Familie mit vier Kindern 1817 wenigstens 700 Fl. (1200 Mark) nötig hätte; der hessische Kirchenrat Schlez forderte für einen Landlehrer 400 Fl., freies Brennholz, zwei Eimer Wein, Gartenland für Gemüse und Wiese für 2 bis 3 Kühe. Rochow setzt in den siebziger Jahren des 18. Jahrhunderts in

einem Briefwechsel mit dem Minister von Zedlitz den Minimalgehalt eines Landlehrers auf 100 Thaler; 1821, fünfzig Jahre später, gab es in Preußen noch 61 % Volksschullehrer, die diesen Gehalt nicht hatten. In der Rheinpfalz setzte die Regierung 1817 den Gesamtgehalt einschließlich der Wohnung in Gemeinden unter 2000 Seelen auf 300 Fl. fest; 1832 wurde in Bayern der Gehalt der definitiv angestellten Lehrer in Städten über 2000 Familien auf 400 Fl., in solchen von 500 bis 2000 Familien auf 300 Fl., in solchen unter 500 Familien auf 250 Fl. und in Landgemeinden auf 200 Fl. festgesetzt. In Württemberg setzte die Schulordnung von 1810 den Mindestgehalt eines Schulmeisters auf 150 Fl.; Provisoren sollten 120 bis 130 Fl. oder zu Kost und Wohnung noch 40 Fl. erhalten. So weit nun auch schon diese gesetzlichen Bestimmungen hinter den angegebenen Forderungen zurückblieben, so blieben die Ausführungen selbst auch noch hinter den Bestimmungen zurück; ja die bayrische Regierung beschnitt selbst wieder den festgesetzten Gehalt, indem sie die Naturalien zu recht hohen Preisen berechnete. In Nassau wurde 1817 der Mindestgehalt auf 200 Fl., der Höchstgehalt auf 500 Fl. nebst Wohnung, Garten und Schulland zum Unterhalt von 1 bis 2 Milchkühen festgesetzt, dem Lehrer Anteil an allen Gemeindenutzungen (Losholz, Weide- und Waldnutzung) unentgeltlich gegeben und alle Naturalabgaben (Glocken- und Schulgarben, Schulscheite, Eier, Brot, Korn u. s. w.) aufgehoben; allein auch hier wurden diese gesetzlichen Bestimmungen nur mangelhaft durchgeführt. Die hungernden Lehrer versäumten nicht, sich in Bittschriften an die Fürsten und gesetzgebenden Faktoren zu wenden, allein es nützte nichts; „wenn unsere Schullehrer 200 bis 250 Fl. haben, so stehen sie sich schon gut, denn sie bekommen von den Leuten auch Kraut, Rüben und Erdbirnen", so bemerkte ein Kirchenrat in der württembergischen Abgeordnetenkammer, und der preußische Kultusminister erklärte 1838: „Die Dodation von Stadt- und Landschulen ist Sache der Schulgemeinden und nicht des Staates". Gegenüber solchen Verhältnissen nimmt es sich fast wie Hohn aus, wenn Schulmänner, wie Harnisch u. a., gegen das Betreiben von Landwirtschaft, Bienenzucht und Seidenbau seitens der Lehrer auf dem Land und gegen das Privatstundengeben der Stadtlehrer eifern! „Die Not lehrt beten" und vertreibt allen Idealismus, — auch bei dem Volksschullehrer, denn er ist auch ein Mensch! So blieben eben nicht bloß die Nebenbeschäftigungen, sondern vielfach auch das Neujahrssingen, die Abgaben bei Trauungen, Kindtaufen u. s. w. an den Lehrer, die Gefälle an Brot und Eier u. s. w. bestehen; in Preußen verbot man den Lehrern das Führen des Amtes eines Notars, eines Bürgermeisters oder eines anderen Gemeindebeamten, desgleichen das Betreiben einer Gastwirtschaft und Krämerei, empfahl dagegen den Seidenbau, die Bienen- und Obstbaumzucht. In Hannover waren dagegen den Lehrern noch alle Nebenämter gestattet, auch der Torfstich. Und wie traurig sah es erst mit den Schulhäusern und Lehrerwohnungen aus; die meisten glichen mehr Gefängnissen als Unterrichts- und Wohn-

räumen, und noch 1820 mußte die Königsberger Regierung verfügen: „Jede Schulstube muß gedielt sein; der oft feuchte, der Reinlichkeit und der Gesundheit gleich nachteilige Lehmboden ist in keiner Schulstube mehr zu dulden; die Familie des Lehrers darf nirgends in der dem Unterricht geweihten Stube wohnen." Für Pensionen, Witwen und Waisen der Lehrer war fast nirgends gesorgt. Nach einer Verfügung der preußischen Regierung von 1819 wurde dem Emeritus ein Drittel des Gehaltes, — also oft ein Drittel von 10 bis 60 Thaler — als Pension zugesichert, das dem Nachfolger, der mit ihm die Wohnung teilen mußte, abgezogen wurde. Als man später in den dreißiger Jahren Witwen- und Waisenfonds errichtete, da mußten die Lehrer von ihrem geringen Gehalt noch Beiträge bezahlen; anderseits wurden Kirchenkollekten dafür verwendet. In Württemberg betrug im Jahre 1840 das Ruhegehalt nach zehn Jahren bei einem Gehalte von 250 Fl. 50 %, und wenn der Gehalt höher war, noch 20 % des weiteren Betrags. Hier wurde 1827 auch der Anfang zu einer staatlichen Schullehrerwitwenkasse gemacht und von der Ständekammer dazu ein jährlicher Beitrag von 8000 Fl. bewilligt. In Hessen-Darmstadt wurde 1819 eine Schullehrerwitwen- und Waisenanstalt errichtet, in welcher jeder Teilnehmer beim Eintritt 5 % und als jährlicher Beitrag 1 % des Gehaltes zu entrichten hatte; betrug der Gehalt jedoch unter 200 Fl., so mußte die Gemeinde Eintrittsgeld und Beitrag bezahlen; außerdem wurde dem Fonds ein Kapital von 6000 Fl. überwiesen. Jeder definitiv angestellte Lehrer war zur Teilnahme verpflichtet; die Pensionen betrugen 75 Fl. und 50 Fl.

Über die Organisation des Volksschulwesens bestanden im Jahre 1824 in Preußen folgende Verordnungen: Alle schulpflichtigen Kinder hatten ohne Unterschied des Glaubensbekenntnisses die Schule des Sprengels, in dem sie wohnten, zu besuchen; doch konnte es nach Wunsch auch gestattet werden, daß ein Kind, das nicht zur Konfession der Ortsschule gehörte, eine Schule seiner Glaubensgenossen in einem anderen Sprengel besuchte. In der Werktagsschule wurden täglich, mit Ausnahme von Mittwoch und Samstag, acht Stunden Unterricht erteilt; den Sommer über erhielten aber die Schüler der oberen Klassen nur einige Stunden Unterricht. Alle Kinder, welche das sechste Jahr erreicht hatten, waren schulpflichtig; die Aufnahme geschah zu Ostern und zu Michaelis. Der Unterricht erstreckte sich auf Lesen, Kopf- und Tafelrechnen, Schreiben, Religions- und Sittenlehre, gemeinnützige Kenntnisse aus dem Gebiete der Natur und Kunst, Geographie und Geschichte, Denk- und Sprechübungen. Die Schüler waren in drei Klassen geteilt; in die Unterklasse für die Anfänger, die Mittelklasse für diejenigen, welche fertig mechanisch lesen konnten und sich im Schreiben und schriftlichen Rechnen übten, und in die Oberklasse für die Schüler, welche sich in allen Unterrichtsgegenständen eine vorzügliche Fertigkeit erworben hatten; in jeder Schule sollte ein Stundenplan vorhanden sein, an welchen sich der Lehrer genau halten sollte. Die Schulzucht

sollte mit Ernst und Milde gehandhabt werden, jede Mißhandlung sollte ausgeschlossen sein. Um öffentliche Beweise von dem Fleiße der Lehrer und den Fortschritten der Schüler zu geben, wurden zu Ostern jedes Jahres Prüfungen abgehalten, bei denen, wo es die Schulkasse erlaubte, Schulbücher als Preise ausgeteilt wurden. In der Schulliste mußte außer Namen und Alter des Schulkindes, Name und Stand des Vaters und Eintritt des Kindes in die Schule auch eine Schilderung jedes einzelnen Schülers nach seiner Geistesfähigkeit, Fleiß und sittlichem Betragen eingetragen sein; ein Grundbuch enthielt eine kurze Geschichte der Schule. Die Entlassung aus der Werktagsschule geschah mit der Konfirmation; nur diejenigen Schüler, welche zur Zufriedenheit des Lehrers und des Schulrevisors, der monatlich zweimal jede Schule besuchen sollte, in der Oberklasse bestanden, sollten zum Katechumenenunterricht zugelassen werden. Die Sonntagsschule nahm die aus der Schule Entlassenen auf; das Ziel derselben war Belehrung der reiferen Jugend über mancherlei Gegenstände ihres Berufs, über die wichtigsten Wahrheiten der Religion, über die vaterländische Staatsverfassung, Landesgesetze und obrigkeitliche Verordnungen, über die Pflichten und Verhältnisse gegen das Vaterland, den König und die Staatsbehörden. Im allgemeinen kann man sagen, daß da, wo einigermaßen fachmännisch vorgebildete Lehrer vorhanden waren, sich eine lebensvolle Entwickelung im inneren Schulleben bemerklich machte; das kann man namentlich an den Lehr- und Lernbüchern sehen, die nach und nach an die Stelle der veralteten gesetzt werden. Die Lesebücher waren nicht mehr Kompendien gemeinnütziger Kenntnisse und eigens für die moralische Bildung fabrizierter Stücke, sondern enthielten aus dem reichen Schatz der deutschen Nationallitteratur, die mit dem neu erwachten nationalen Leben in innigster Beziehung stand, von demselben getragen war und derselbe förderte, ausgewählte, Geist und Gemüt bildende Stücke; an die Stelle des Buchstabierens trat immer mehr das Lautieren, und auch die Schreiblesemethode fand Beachtung. Die als gesonderter Unterrichtsgegenstand betriebenen Denk- und Sprechübungen hörten nach und nach als solche ganz auf und wurden den allgemeinen Lehrgegenständen an- und eingeschlossen; die Anschauungs- und Sprechübungen der Unterklasse wurden als Grundlage des ganzen Elementarunterrichts angesehen und der Stoff desselben der das Kind umgebenden Natur entnommen. Im Realunterricht wurde Harnischs „Weltkunde" vielfach maßgebend; das früher bei der Auswahl und Behandlung des Lehrstoffs dieser Fächer vorherrschend maßgebende Nützlichkeitsprinzip wurde dem Prinzip der geistigen Bildung, der materielle Zweck also dem formalen untergeordnet, wobei man allerdings häufig wieder nach Seiten der formalen Bildung in Einseitigkeiten verfiel; Namen und Zahlen, Einteilungen und allgemeine Übersichten herrschten im allgemeinen noch vor, doch machte sich eine angemessene Konzentrierung des Gleichartigen, eine Betonung des wirklich reellen Inhaltes, besonders aber das Fortschreiten vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen

zum Zusammengesetzten, vom Konkreten zum Abstrakten, von der Anschauung zum Begriff schon geltend. Das Schreiben trat nach erlangter Fertigkeit und Festigkeit in den Dienst des orthographischen und Aufsatzunterrichts. Das Rechnen erhob sich aus dem Mechanismus des praktischen und wurde zu einem geistbildenden, das auf Anschauung und Verständnis gegründet war; allerdings verfiel man gerade hier im strengen Anschluß an Pestalozzi in einseitigen Formalismus, allein nach und nach wurde doch die Vorbereitung fürs praktische Leben entsprechend berücksichtigt. Das Singen wurde nicht mehr bloß als Vorbereitung für den Gottesdienst geübt, sondern als Mittel der Gemütsbildung und nahm als berechtigten Stoff das Volkslied in seinen Kreis auf. Im Religionsunterricht ging man von der biblischen Geschichte aus und schritt erst dann zum Katechismus weiter. Durch die Union (1817) wurde die Trennung in lutherische und reformierte Schulen resp. Religionsunterricht aufgehoben. Bis zum Jahre 1822 wurden auch Simultanschulen für evangelische und katholische Schüler mit getrenntem Religionsunterricht (die Minderheit durch den Geistlichen) gefördert, von da an aber wurde ausdrücklich angeordnet, daß nur in der äußersten Not zur Errichtung solcher Schulen zu schreiten sei.

Die Schulräte Zeller und Zerrenner haben sich auch bemüht, die Bell-Lancasterſche Lehrweiſe in das preußische Volksschulwesen einzuführen; 1850 reiste Zerrenner im Auftrage der Regierung nach Eckernförde, um diese Methode dort kennen zu lernen. Bell und Lancaster, ersterer ein Geistlicher in Ostindien, letzterer ein Schulmann in London, kamen im letzten Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts durch verschiedene Veranlassungen dazu, Kinder durch Kinder unterrichten zu lassen; Lancaster unterrichtete mit Hilfe von Monitoren (Helfern) aus der Reihe der Schüler (1805) 1000 Kinder in einer Schule. Infolge des Wetteifers der Bellschen und Lancasterschen Partei verbreitete sich diese Lehrweise sehr rasch, besonders in England und Frankreich, wo man bisher gar keine Volksschulen hatte; am vollkommensten, doch unter Berücksichtigung der bestehenden Verhältnisse, wurde sie in die Schulen des Königreichs Dänemark, besonders in Eckernförde (Schleswig-Holstein), eingeführt, und hier, wo die dänische Regierung während des Sommers sechswöchige theoretisch-praktische Kurse für Lehrer abhielt, lernten sie auch die deutschen Pädagogen kennen. Die Kinder sind in einem großen Schulsaale vereinigt, nach ihren Fortschritten in Abteilungen gebracht und jede Abteilung einem Helfer unterstellt; alle Helfer, zu welchen die besten Schüler, die immer drei Stufen höher als ihre Schüler stehen mußten, genommen wurden, stehen unter einem Oberhelfer, der als Adjutant des Lehrers betrachtet werden konnte. Die Helfer sind nicht bloß Lehrer der Abteilungen, sondern auch Aufseher derselben und können belohnen und bestrafen; alles geschieht auf Befehle, die durch laute Zeichen (Pfeifen, Schellen, Klingeln) oder durch sichtbare Zeichen von dem zu Ende des Zimmers auf erhöhtem Sitze befindlichen Lehrer gegeben werden. Der Lehrer unterrichtet jede Abteilung und

bringt den Stoff zum Verständnis, die Helfer üben ihn ein; der Lehrer hat dann darauf zu achten, daß alles in der gehörigen Ordnung ausgeführt wird, wobei ihm die Oberhelfer helfen; letztere geben dem Helfer Befehl zu den Übungen, welche sie vornehmen sollen, und diese haben wieder Gehilfen. Für verschiedene Gegenstände sind verschiedene Helfer vorhanden, wodurch die gleichzeitige Beschäftigung verschiedener Abteilungen einer Klasse möglich ist. Der Unterricht beschränkt sich auf Lesen, Schreiben, Rechnen und Nähen für Mädchen; Lesen und Schreiben sind miteinander verbunden, es findet nur Tafelrechnen statt, und die religiös-sittlichen Belehrungen werden durch Lesen vermittelt und von den Helfern abgefragt. Harnisch urteilt über diese Lehrweise so: „Aus dem allen erhellet wohl sattsam, daß das ganze Verfahren mit dem Eindrillen der Soldaten viel Ähnlichkeit hat; ein jeder deutsche Schulmann, der da irgend weiß, wie es in unsern deutschen Volksschulen aussieht, wird es wohl für die größte Thorheit halten, wenn wir unser ganzes Volksschulwesen aufgeben und diese Lehrweise einführen wollten." Aber Harnisch will doch das Unterrichten von Kindern durch Kinder, wie es Pestalozzi in Stanz und Wehrli in Hofwyl eingeführt hatten, beachtet haben; es soll dasselbe aber nicht polizeilich, sondern mit brüderlicher Liebe und nur bei bestimmten Lehrgegenständen (einige Stücke der Weltkunde, Rechnen, Raumlehre, Lesen, Schreiben, teilweise Sprachlehre und Zeichnen) geschehen. Ein heftiger und entschiedener Gegner der Bell-Lancasterschen Lehrweise war aber Diesterweg; auch er hatte dieselbe in Eckernförde kennen gelernt und bekämpft sie, weil sie zum puren Mechanismus führe und „uns zu Rückschritten verleiten würde, nicht bloß zu augenblicklichen, sondern zu ausgedehnteren in der Zukunft". Zahlreiche Verteidiger der Lehrweise, besonders Zerrenner, traten in besonderen Schriften gegen Diesterweg auf (Zerrenner, „Über das Wesen und den Wert der wechselseitigen Schuleinrichtung" (1832); desgl. „Mitteilungen und Winke, die Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung betreffend" (1834)). Diesterweg entgegnete allen in einer besonderen Broschüre, von deren Wirkung er 1851 sagt: „Ich habe dazu beigetragen, unser innerliches, auf die Herausbildung der Menschennatur von Innen heraus berechnetes, mit einem Worte: unser entwickeltes Unterrichtswesen der neueren (Pestalozzischen) Zeit vor der verderblichsten, tötendsten Äußerlichkeit, dem traurigen Mechanismus u. s. w. zu bewahren." Da man in der Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung ein Mittel zum Ersparnis von Lehrkräften und damit an Geld sah, da Zerrenner bei seinen Revisionen diesen Punkt zu Gunsten der wechselseitigen Schuleinrichtung hervorhob, so fand diese bei den staatlichen und städtischen Behörden Anklang. In verschiedenen Orten der Provinz Sachsen, z. B. in Aschersleben, in der von Lüben geleiteten Volksschule, fand die Lehrweise auch Eingang; aber es machten sich bald mancherlei Übelstände geltend. Da Helfer und Schüler bei ihren Übungen sprechen mußten, so entstand, wenn dies auch noch so leise geschah, ein unerträgliches

Gesumm; war der Lehrer nicht vorzüglich, so entstand Konfusion, und auch im besten Fall war die Thätigkeit für denselben eine aufreibende. So kam es, daß mit der Zeit die wechselseitige Lehrweise aus den Schulen wieder vollständig verschwand.

Die von Kindermann im 18. Jahrhundert ins Leben gerufenen Industrieschulen, durch welche der Volkswohlstand gehoben werden sollte, hatten in den Arbeitsschulen Fellenbergs und Wehrlis eine weitere Ausgestaltung erhalten; im 19. Jahrhundert, als die staatlichen und sozialen Verhältnisse sich besser gestalteten, verloren diese Anstalten allmählich ihren ursprünglichen Zweck und wurden Erziehungs- und Lehranstalten. Ganz wurde jedoch in einzelnen Armenschulen die körperliche Arbeit nicht aufgehoben; 1826 wurde in der Leipziger Armenschule für Knaben die Beschäftigung mit Papparbeiten, besonders Medizinalschachteln, und die Anfertigung der Schreibhefte unter Aufsicht eines Werkmeisters in der schulfreien Zeit eingeführt; die Knaben wurden für diese Arbeiten bezahlt.

Bei den vorhergehenden Schilderungen sind vorzugsweise die Zustände des preußischen Schulwesens berücksichtigt und nur hier und da die anderen deutschen Staaten zum Vergleiche herangezogen worden. Um ein möglichst deutliches und klares Bild von dem damaligen Zustand des deutschen Volksschulwesens zu geben, soll noch die Entwickelung des Volksschulwesens in einigen kleineren deutschen Staaten, bei denen sich der Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik besonders bemerklich machte, näher betrachtet werden. Im allgemeinen war der Zustand des Volksschulwesens in allen deutschen Staaten so, wie er in der vorhergehenden Darstellung geschildert worden ist; in einigen deutschen Staaten hatte der von Pestalozzi, seinen Zeitgenossen und Nachfolgern ausgehende Einfluß nur etwas längere Dauer, bethätigte sich mehr durch Gesetze, Verordnungen und wirkliche Gestaltungen und hielt die Reaktion etwas länger zurück.

In Bayern begann mit dem 19. Jahrhundert ein neues Leben; die Religionsfreiheit wurde verkündet, eine große Zahl der Klöster wurde aufgehoben, und in allen Schichten der Bevölkerung wurde ein neues Leben und Streben erweckt. Dem Volksschulwesen wendete die Staatsregierung ihr besonderes Augenmerk zu. Die Schulräte Stephani, Graser und Sailer trugen den Geist der Pestalozzischen Pädagogik in das Schulwesen und gaben Anregung zur fortschrittlichen Entwickelung desselben. 1802 wurde die allgemeine Schulpflicht ausgesprochen, jedes schulfähige Kind sollte vom 6. bis 12. Jahre die Schule besuchen. Die Schule dauerte das ganze Jahr hindurch, nur vom 15. Juli bis 8. September waren Ferien, und vom 1. Mai bis 15. Juli sollten die älteren Kinder nur vormittags, die jüngeren nur nachmittags zwei Stunden Unterricht erhalten. Auf diese Verordnung ließ das Generalschul- und Studiendirektorium in München 1803 einen energischen Aufruf folgen, der alle Geistlichen des Landes zur eifrigsten Unterstützung des Unterrichtswesens aufforderte. Ferner wurde 1804 das Innere

des Schulwesens in einem besonderen Ausschreiben des Generalschul- und Studiendirektoriums unter dem Titel: „Allgemeine Grundsätze, nach welchen bei öffentlichen Erziehungs- und Lehranstalten zu Werke gegangen werden soll" geordnet; die Hauptgedanken sind folgende: Die Erziehung beschäftigt sich mit der moralischen, intellektuellen und technischen Ausbildung des Menschen; der Unterricht ist Mittel zu diesem Zweck. Alle Bildung muß der moralischen Bildung untergeordnet werden; diese „wird nicht durch Erlernung moralischer Vorschriften und Systeme, auch nicht durch Auswendiglernen der Glaubens- und Sittenlehren der Religion hervorgebracht, sondern durch frühzeitige Erweckung des moralischen Gefühls, durch tiefes Einprägen von Grundsätzen, welche aus diesem Gefühle entwickelt werden müssen, und durch das Befestigen dieser Grundsätze durch die Lehren der Religion, welche diese Grundsätze als den Willen des weisesten Gesetzgebers und gütigsten Vaters erklären". Die intellektuelle Ausbildung muß den Menschen dabei auch brauchbar machen, d. h. jenen Grad erreichen, welchen sein künftiger Stand und Beruf notwendig macht. Überall sollen Arbeitsschulen für Knaben und Mädchen mit den Lehrschulen in Verbindung gebracht werden; Feiertagsschulen sind für diejenigen Schüler nötig, welche schon früh aus den Lehrschulen austreten und zur Arbeit angehalten werden. In den Arbeitsschulen (Industrieschulen) sollen Nähen, Stricken, Waschen, Spinnen und alle gewöhnliche Hausarbeiten, Gemüsebau u. dergl. für Mädchen, Gartenbau, Obstbau, Verfertigung kleiner Haus- und Ackerbaugeräte, Schnitz- und Flechtarbeit für Knaben gelehrt werden. Die Feiertagsschulen sollen von Knaben und Mädchen vom 12. bis 18. Jahr besucht und diese in Lesen, Schreiben, Rechnen und anderen nützlichen Kenntnissen, in Religion und Moral unterrichtet werden.

Auf Grund dieser Grundsätze wurde dann ein „Lehrplan für die Volksschulen in Bayern" (1804) bearbeitet. Die erste Hauptabteilung enthielt „Bestimmungen über die Unterrichtsgegenstände nach der aufsteigenden Ordnung der Schülerklassen". In der Religions- und Tugendlehre sollen auf der Unterstufe kurze biblische und andere moralische Erzählungen zur Erweckung des religiösen und sittlichen Gefühls, Sittenlehren und Gebete, auf der Mittelstufe und Oberstufe derselbe Stoff nur erweitert und die biblischen Erzählungen in historischer und moralischer Hinsicht erklärt und mit fruchtbarer Anwendung durchgenommen werden. In Bezug auf den Menschen soll auf der Unter- und Mittelstufe der Schüler den Menschen nach Leib und Seele und auch deren Erhaltung und Pflege kennen lernen, in der Gymnastik geübt und mit der Menschengeschichte im Anschluß an die Bibel bekannt gemacht werden; auf der Oberstufe soll diese Kenntnis erweitert, die gymnastischen Übungen fortgesetzt werden und die Menschengeschichte sich auch auf die Geschichte des griechischen, römischen, besonders aber des deutschen und bayrischen Volkes erstrecken. In der Naturgeschichte sollen die Schüler mit den bekanntesten in- und ausländischen Tieren, Pflanzen und Mineralien nach ihren Eigenschaften und ihren Beziehungen

auf Gewerbe, Hauswirtschaft, Handel u. s. w. und durch die Naturlehre mit den Erscheinungen der Luft, des Feuers, des Wassers und der Erde bekannt gemacht werden. In der Erdbeschreibung soll von der Heimat ausgegangen, dann zur Betrachtung der Meere, Erdteile und Hauptteile der Erde fortgeschritten, dann Bayern, Deutschland und Europa betrachtet werden. In Bezug auf die Kunst soll der Schüler mit den Produkten der Natur, welche von den vornehmsten Handwerkern und Künstlern verarbeitet und mit den Produkten, welche von denselben erzeugt werden, bekannt gemacht werden. Im Sprechunterricht soll der Schüler auf der Unterstufe im Sprechen, Erzählen, Lesen, Schreiben geübt und mit den wichtigsten Redeteilen und ihren Abänderungen bekannt gemacht werden; auf der Mittelstufe soll das alles erweitert, dazu noch Aufsätzchen, Rechtschreiblehre, auf der Oberstufe dazu noch im Lesen das verstandesmäßige Lesen und das Schreiben von Briefen und Geschäftsaufsätzen geübt werden. In der Zahlenlehre sollen außer dem Rechnen mit reinen Zahlen das mit benannten Zahlen geübt und bis zur Regeldetri, der Reesischen Regel und den leichtesten Brüchen geführt werden. Mit der Raumlehre soll das Zeichnen verbunden werden; es sollen die geometrischen Grundgebilde und Körper nach ihren Maß- und Zahlenverhältnissen kennen gelernt, das Darstellen derselben und der Gebrauch von Zirkel, Maßstab und Winkelmaß dabei geübt und im Zeichnen von dem leichten Umrißzeichnen verschiedener Natur- und Kunstgegenständen zur Übung von Hand und Auge zum freien Handzeichnen nach der Natur fortgeschritten werden. Die zweite Abteilung des Lehrplans enthielt die Instruktion für die Lehrer in Stadt- und Landschulen; die Volksschulen werden darin bezeichnet als „öffentliche Unterrichtsanstalten, in welchen die ersten allgemeinsten und jedem Menschen unentbehrlichsten Kenntnisse gelehrt werden; nur das allgemein Brauchbare, das in jedem Stand Anwendbare darf und soll in den Volksschulen gelehrt werden". Je nach der besonderen Gestaltung der Volksschule in Stadt und Land soll der Lehrplan nach den angegebenen Gesichtspunkten modifiziert werden; bei allem Unterrichte aber soll die Fertigkeit im Notwendigen der Anweisung zum mehr Entbehrlichen, Künstlichen vorangehen; Fertigkeit muß die erste unmittelbare Folge alles Lernens sein, denn „nicht Wissen allein, sondern Wissen und Benützen ist die Hauptsache". Nachdem durch das Normativ von 1809 die Pestalozzische Methode in die bayrischen Seminarien und dadurch in die Volksschule eingeführt worden war, machte sich eine Revision des dargelegten Lehrplans notwendig, da der dort verzeichnete Lehrstoff nach dieser Methode nicht alle verarbeitet werden konnte. Auf der Unterstufe treten neben der Religion das Lesen, Schreiben und Rechnen in den Vordergrund; an ihnen soll die formelle Bildung vornehmlich gepflegt werden, eine besondere Übung des Gedächtnisses, des Verstandes und der Einbildungskraft und die Beschäftigung mit materiellen Gegenständen der Außenwelt ist auf dieser Stufe daher nicht nötig; im Rechnen ist die Geistesbildung die Hauptsache, nicht die Fertigkeit, daher sind hier besonders die Übungen des

Kopfrechnens zu pflegen. Auf der Mittelstufe soll die Aufgabe des Unterrichts nur dem Grade nach gesteigert, nicht erweitert werden; doch soll im Schreiben das Rechtschreiben und im Rechnen das praktische Rechnen besonders geübt werden, und in der Religion sollen sich die Schüler einen reichen Vorrat von geistlichen Sprüchen und Liedern als Grundlage der religiösen und moralischen Bildung sammeln; erst auf der Oberstufe soll der Schüler von den notwendigen zu den gemeinnützigen Kenntnissen fortschreiten, wobei jedoch die ersteren durchaus nicht vernachlässigt werden sollen; das Lesen soll vom logischen zum ästhetischen fortschreiten, neben dem Aufschreiben von Erzählungen sollen Übungen im Briefschreiben treten, im Religionsunterricht soll die Entwickelung religiöser und moralischer Begriffe und Grundsätze fortgesetzt und sollen die Hauptpunkte an der Hand des Katechismus zusammengefaßt werden; von den gemeinnützigen Kenntnissen sollen Erdbeschreibung, Menschengeschichte und Naturgeschichte berücksichtigt und sollen außerdem noch geometrische Übungen in Verbindung mit Zeichnungsübungen gepflegt werden; der Gesang soll am Anfang und Schluß des Unterrichts seine Pflege finden. Eine weitergehende Bildung sollte in den Feiertagsschulen, vor allem aber in den Realschulen, die in dem Normativ von 1808 eine feste Gestalt erhielten, gepflegt werden; die Realschulen waren für das Alter von 10 bis 14 Jahren berechnet und sollten durch den Unterricht in der deutschen und französischen Sprache, im Zeichnen und in den Elementen der Naturkunde und Mathematik eine allgemeine Vorbildung für das bürgerliche Leben gewähren; 1816 wurden sie in höhere Bürgerschulen umgewandelt, Geschichte und Geographie wurden in den Lehrplan aufgenommen und wurde besonders die Anwendung der Kenntnisse auf die bürgerlichen Gewerbe betont. Seitens der Regierung wurde die Erwartung ausgesprochen, daß „geistliche und weltliche Volkslehrer eifrig und einmütig zusammenwirken zur Bildung der Nation und Aufklärung des Volkes über seine heiligsten und wichtigsten Angelegenheiten". Es wurden Seminare gegründet und denselben 1809 ein Normativ gegeben, durch welches zugleich die Pestalozzische Pädagogik in dieselben eingeführt wurde. Es wird betont, daß es die Hauptaufgabe bei der Bildung sei, daß auf dem Fundamente der Anschauung, durch genaue und allseitige Beobachtung und Auffassung das Denken geübt und der Geist zu freiem und vielseitigem Gebrauch seiner Kräfte gestärkt werde. „Da diese Hauptforderung," so hieß es weiter, „das Wesen der Pestalozzischen Lehrmethode zugleich enthält und das Hauptverdienst der erwähnten Lehrart unstreitig darin besteht, mit Eifer darauf zu dringen, daß der Unterricht in den unteren Volksklassen von dem geisttötenden Mechanismus endlich befreit werde, so ist zugleich klar, inwiefern auch auf die Forderungen der Pestalozzischen Schule in dem Unterrichte der Schullehrerseminarien Rücksicht zu nehmen sei." Der ins Seminar Eintretende muß das 15. Lebensjahr zurückgelegt haben, die Kenntnisse der Volksschule beherrschen und außerdem noch einige Bekanntschaft mit Realkenntnissen und in der Musik wenigstens

die Anfangsgründe des Singens und des Klavier- oder Orgelspiels besitzen; im Seminar soll in zweijährigem Kursus eine erweiterte allgemeine und eine berufsmäßige Bildung erworben werden. Um die Masse der bereits im Amte befindlichen Lehrer auch in ihrer Bildung zu fördern, wurde das ganze Land in Schuldistrikte geteilt, denen je ein Distriktsschulinspektor vorgesetzt wurde, dessen Aufgabe es neben der Schulaufsicht war, bei den Lehrern eine zweckmäßige Lektüre und Schulkonferenzen einzuführen, innerhalb deren sich bald Fortbildungsanstalten für die Lehrer bildeten. Allein die Lokal- und Distriktsschulinspektoren, durchweg Geistliche, erfüllten meistens weder ihre Pflichten als Schulaufsichtsbeamten noch als Lehrerbildner, konnten sie wohl auch meistens infolge eigenen Unvermögens und wollten sie nicht erfüllen, weil sie lieber den alten Schulmeister als Diener der Kirche beibehalten wollten. Wo tüchtige Lehrer arbeiteten und von verständigen Schulinspektoren unterstützt wurden, da kamen die Anordnungen der Regierung zur Ausführung und das Schulwesen gedieh; wo dies aber, was häufig der Fall war, nicht zu finden war, da blieb alles beim Alten.

Segensreich dagegen wirkten verschiedene Schulräte, vor allen Dingen Graser und Stephani. Graser wurde 1804 als Regierungs- und Schulrat nach Bamberg und 1810 in gleicher Eigenschaft nach Bayreuth berufen; er war seit Beendigung seiner theologischen Studien im Schulfach thätig gewesen, hatte sich mit der Theorie der Pädagogik beschäftigt und konnte hier nun seine ganze Kraft entfalten. Traurig war der Zustand, in welchem sich damals die Schulen in Oberfranken befanden; die meisten Schulen auf dem Lande waren sogenannte Winterschulen, die von Hirten, Webern und anderen Persönlichkeiten, die selbst kaum notdürftig lesen und schreiben konnten, gehalten wurden. Es galt nun, an deren Stelle ständige und einigermaßen gebildete Lehrer zu setzen und eigene Schulhäuser zu errichten; auf die Heranbildung besserer Lehrkräfte und die Bekanntmachung derselben mit den neuesten Unterrichtsmethoden mußte sich daher Grasers Thätigkeit in erster Linie richten. Zu diesem Zwecke hielt er in den Jahren 1813—1819 in Bayreuth besondere praktische Unterrichtskurse ab, denn die Zahl der im Seminar in Bamberg ausgebildeten Lehrer reichte zur Besetzung der Lehrerstellen nicht hin; außerdem hielt er fast alljährlich während der Ernteferien pädagogische Vorlesungen für bereits im Amte befindliche Lehrer. Theorie und Praxis gingen bei dieser Thätigkeit Hand in Hand; was er den Zöglingen und Lehrern in seinen Vorträgen theoretisch entwickelte, das stellte er ihnen in den Schulen, welche nach seinen Grundsätzen eingerichtet waren, praktisch dar. Auch im Bamberger Seminar und in den Präparandenanstalten in Bayreuth und Wunsiedel wurde ganz nach Grasers Grundsätzen unterrichtet, so daß bis zum Jahre 1825 die meisten oberfränkischen Lehrer ganz nach Grasers Prinzipien gebildet wurden und dessen Methode in Anwendung brachten. Die Regierung forderte 1820 die Distriktsschulinspektoren auf, eine besondere Aufmerksamkeit diesen Lehrern und den von den-

selben geleiteten Schulen zu widmen; die meisten Berichte dieser Schulinspektoren sprachen sich dahin aus, daß diese Lehrer gute Resultate hinsichtlich Erziehung und Unterricht erzielt hätten, — die Lehrer sind eifrig und strebsam und haben Methode und Zweck ihres Unterrichts ins Auge gefaßt, ihre Schüler zeichnen sich im Sprechen, Lesen, Rechnen, besonders in Aufmerksamkeit und Denken aus. Als im Jahre 1825 die Schulratsstellen der Gelderspamis wegen an den Kreisregierungen eingezogen wurden, wurde auch Graser im Alter von ca. 68 Jahren in den Ruhestand gesetzt; da aber immer noch nicht die Zahl der seminarisch gebildeten Lehrer zur Besetzung der Schulstellen hinreichte, so hielt er 1837 und 1838 im Auftrage der Regierung noch einmal Lehrkurse für die besseren „Schulhalter" ab. Ein Schüler von Graser, der 1816 seinen Lehrkursus besuchte, war Ludwig, der sich pädagogisch und wissenschaftlich so fortbildete, daß er das Muster eines deutschen Lehrers wurde, dessen zweiklassige Landschule Graser als Musterschule betrachtete, in welche er gern fremde Pädagogen, die ihn besuchten, führte. Ludwig trug sehr viel zur Anerkennung und Verbreitung von Grasers Unterrichtssystem bei und wirkte außerdem erfolgreich als Präparandenlehrer und Schriftsteller; er gab eine „Vollständige praktische Bearbeitung der sechs ersten Lebensverhältnisse nach Graser" (1840—1845) und die „Grundsätze und Lehren vorzüglicher Pädagogiker von Locke bis auf die gegenwärtige Zeit nach ihrem Wesen und Verhältnisse" (1853—1856) heraus. Gleich segensreich wie Graser wirkte Stephani als Schulrat in Augsburg und seit 1810 in Ansbach; er entwickelte in beiden Orten eine außerordentliche Thätigkeit in der Entwickelung des Schulwesens. Besonders war er auf einen geistbildenden Unterricht in der Muttersprache bedacht; gegenüber der Überschätzung des humanistischen Bildungsganges sprach er: „Es ist unverzeihlich, daß wir bei der höheren Ausbildung der Nationaljugend, die eigenen Klassiker verschmähend, zuerst nach fremden langen". Unermüdlich arbeitete er an der Hebung des Volksschulwesens, und sein bis 1834 herausgegebener „Schulfreund" hat unausgesetzt Reformen angebahnt; er regte die Lehrer zur Fortbildung an, suchte sie mit den besseren Unterrichtsmethoden und deren Anwendung bekannt zu machen, war auf Verbesserung der Schulhäuser und Erhöhung der Lehrerbesoldungen bedacht und trat entschieden für die Lostrennung der Schule von der Kirche und die Selbständigkeit der Volksschule ein. Dieses letztere aber, sowie seine freiere religiöse Weltanschauung entfernten ihn 1817 aus dem Schuldienst und führte 1834 seine Absetzung herbei.

Aber Schulräte und Schulinspektoren wie Graser und Stephani fanden sich nicht viele in Bayern; die meisten verstanden vom Volksschulwesen und Volksschulunterricht noch weniger als viele Lehrer. Tüchtige Lehrer wurden von untauglichen Schulinspektoren in der Ausführung der gesetzlichen Bestimmungen gehindert; man verhehlte ihnen die behördlichen Anordnungen, lieferte ihnen keine Schülerverzeichnisse, unterstützte die Schulversäumnisse, hielt keine Konferenzen ab u. dergl.

Die Aufbesserung der Lehrergehalte war schon durch eine Verordnung von 1803 angeordnet worden (Entrichtung des Schulgeldes, Schulanteil an den Gemeindegründen, Beiträge der Kirche, Schulholz, Einrichtung und Führung eigener Lokalschulkassen u. s. w.); aber die Staatsregierung erkannte bald, daß hierzu, sowie zur Herstellung von Schulhäusern u. s. w. eine allgemeine Schulsteuer unbedingt nötig sei, welche dann auch angeordnet wurde; 1832 wurden die Gehalte der Volksschullehrer so geordnet, daß definitive Lehrer in den Städten I. Klasse (über 2000 Familien) 400 Gulden, in denen II. Klasse (500 bis 2000 Familien) 300 Gulden, in denen III. Klasse 250 Gulden und in Landgemeinden 200 Gulden erhielten, provisorisch angestellte Lehrer sollten 150 Gulden erhalten. 1823 wurde verordnet, daß künftighin alle in den Volksschulen anzustellenden Lehrer ihre Bildung in den Schullehrerseminarien zu suchen hätten und daß dem Eintritt in dieselben eine wenigstens dreijährige Vorbereitung bei einem tüchtigen Lehrer oder Geistlichen vorausgehen müsse; 1836 wurde die Lehrerbildung auf dieser Basis durch ein Regulativ einheitlich gestaltet. Die Präparanden haben sich während ihrer dreijährigen Vorbereitungszeit jährlich einer Prüfung zu unterziehen und dürfen dem Unterrichte des Lehrers beiwohnen, aber selbst nicht unterrichten; jedem Seminar steht ein Inspektor vor, der in der Regel ein Geistlicher sein soll, sowie zwei Oberlehrer, von denen der eine in der aus der Reihe der Geistlichen, der andere aus der Reihe der Lehrer genommen werden soll; die Seminarbildung hat eine zweijährige Dauer und hat hauptsächlich die Fachbildung im Auge; der Unterricht soll daher gerade in der Weise erteilt werden, in welcher die Zöglinge selbst später unterrichten sollen; der theoretische Unterricht in der Pädagogik soll mit dem praktischen Hand in Hand gehen, daher sollen die Seminaristen wöchentlich zu bestimmten Stunden die Ortsschulen besuchen und unter steter Aufsicht erst einzelne Schüler, dann einzelne kleinere oder größere Abteilungen und zuletzt vereinigte Klassen in denjenigen Lehrgegenständen unterrichten, in welchen sich die Kunst der Begriffsbildung, der Fragestellung und des methodischen Verfahrens am besten erlernen und einüben läßt; die mit dem Zeugnisse der Reife entlassenen Zöglinge haben sich drei Jahre unter Aufsicht bewährter Lehrer im Schulhalten zu üben und dann eine Anstellungsprüfung zu bestehen.

In Baden begann mit dem Jahre 1803 eine neue Periode des Staatslebens, das durch Edikte neu geordnet wurde, von denen sich auch mehrere auf das Volksschulwesen bezogen. Die unteren oder Trivialschulen (Volksschulen, Land- und Stadtschulen) sollten „den Landmann oder Stadtbürger in die Kenntnis alles desjenigen setzen, was ihm für seinen Lebensberuf als Christ und Staatsbürger zu wissen notwendig ist, ohne ihn jedoch zu einer Geistesentwickelung hinaufzuschrauben, wobei seine Berufsarbeit versäumt oder für ihn unschmackhaft würde". Die Volksschulen sollen von den Kindern das ganze Jahr hindurch, nicht bloß im Winter, von den Mädchen vom 6. bis 13., von den Knaben vom 6. bis 14. Lebensjahr, besucht werden; haben

Schüler bis zu dem festgesetzten Lebensjahre nicht das Nötigste erlernt, so sollen sie noch ein Jahr länger die Schule besuchen; unentschuldigte Schulversäumnisse sollen durch mäßige Züchtigung, 24stündige Einsperrung oder durch Geldstrafen von 12 bis 60 Kreuzer geahndet werden; die Schulaufsicht übt der Staat durch seine Beamten aus, bei den Landschulen ist in jedem Orte eine Lokalschulaufsicht durch den Geistlichen, den Ortsvorsteher und einen Kirchenältesten zu bilden; Lehrgegenstände für Landschulen sind: Buchstabieren, Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen, biblische Geschichte, Religionsunterricht; in den Stadtschulen der kleineren Landstädte soll noch Zeichnen und in denen der größeren Städte außerdem auch noch Unterricht in Geographie, Geschichte, Technologie und Französisch hinzutreten. An diese Volksschulen sollten sich anschließen: 1. die Katechismuslehre; 2. die Industrieschule (für Mädchen: Nähen, Spinnen, Stricken; für Knaben an Orten, wo nicht schwerer Feldbau oder dergleichen Arbeit sie das ganze Jahr beschäftigt, eine der Natur der Gegend angemessene Handarbeit); sie werden nur im Winter für die Kinder vom 11. Lebensjahr bis zur Schulentlassung abgehalten; 3. Sonntagsschulen, welche in der Regel von der Schulentlassung an bis zum 20. Lebensjahr, wenigstens aber drei Jahre zu besuchen sind und in denen neben Religion noch in Gesang, Lesen (besonders Lesen von geschriebenen Aufsätzen), Schreiben, Aufsätze und Rechnen so unterrichtet wird, daß Aufgaben für die Woche gegeben und am Sonntag kontrolliert werden; 4. Realschulen, welche von allen aus der Schule entlassenen Knaben, ausgenommen die entfernt Wohnenden und Armen, noch drei Jahre im Winter täglich eine Stunde zu besuchen sind und in denen sie im Rechnen, Aufsatz, Lesen verschiedener Handschriften und zweckmäßiger Bücher mit gemeinnützigen Kenntnissen, auch, wenn der Lehrer es vermag und Liebhaber da sind, in praktischer Geometrie unterrichtet werden. Weiterhin wurden in den nächsten Jahren die Schulverwaltung, die Lehrerbesoldung, die Witwenversorgung, die Anstellung der Lehrer und die Lehrerbildung geordnet; für die Ausbildung katholischer Lehrer wurde 1809 der Besuch der Präparandenschule und des Seminars (15. bis 17. Jahr) in Rastatt angeordnet, das evangelische Seminar in Karlsruhe ging aber wegen ungünstiger Verhältnisse ein. Zum Direktor des Seminars in Rastatt wurde Demeter ernannt. Dieser hatte sich mit der Pädagogik in Theorie und Praxis eingehend beschäftigt; hatte eine Privatbildungsanstalt für Lehrer geleitet, mehrere Lesebücher herausgegeben und schrieb für seinen Unterricht im Seminar die „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Schullehrer"; er war ein Freund und Meister der Katechese, drang auf Verstandesbildung, bekämpfte aber den religiösen Rationalismus. Seine Berufung aus dem Pfarramt in den Schuldienst hatte er dem Generalvikar von Wessenberg in Konstanz zu verdanken; dieser spricht sich in seinem Werk „Die Elementarbildung des Volkes in ihrer fortschreitenden Ausdehnung und Entwickelung" für Verbesserung des Volksschulwesens aus, weist auf Pestalozzi hin,

verlangt einen geist- und gemütbildenden Unterricht in allem, was sich auf die Kenntnis des Menschen in seinem Wesen und seinen Eigenschaften und in seiner Beziehung zu anderen Menschen, zur Natur und zu Gott bezieht, vor allem auch einen methodischen Religionsunterricht. Eine Verordnung von 1810 verfügt „die Zusammenlegung dürftig dotierter Schulen von verschiedenen Konfessionen in gemischten Orten".

Die wesentlichsten Fortschritte des badischen Volksschulwesens bis zum Jahre 1834, in welchem das gesamte Unterrichtswesen des Großherzogtums neu organisiert wurde, sind durch die Herstellung des evangelischen Seminars in Karlsruhe und durch die Einrichtung von Lehrerkonventen bezeichnet. Das evangelische Seminar in Karlsruhe wurde 1823 eröffnet, der Seminarzwang aber erst 1829 eingeführt. Die zwei- bis dreijährige Vorbereitung für das Seminar sollte bei einem dazu befähigten Schulmanne geschehen; eine Prüfung und Genehmigung zur Vorbereitung durch den bezeichneten Schulmann hatte vorauszugehen; für die Aufnahme ins Seminar wurde verlangt: Gutes Lesen; vier Spezies und Regeldetri unter Angabe der Gründe des Verfahrens; Zeichnen von Linien und Flächen aller Art und von Netzen mathematischer Körper, mit und ohne Lineal und Zirkel, Teilen von Linien und Abtragen von Winkeln, praktische Übung in der Feldmeßkunst; Rechtschreiben, Satzzeichen, Aufsätze; Gesang, Orgelspiel; Obstbaumzucht und Gartenbau; einige Kenntnisse im Französischen. Der Präparand sollte dem Schulunterricht seines Lehrers beiwohnen, aber nicht unterrichten. Der Aufenthalt im Seminar sollte zwei Jahre dauern; mit dem Seminar war ein Internat verbunden. Unterrichtet wurde im Seminar in: Religionslehre, Aufsatz, Sprachlehre, Rechnen, Geometrie, Mechanik, Geographie, Geschichte und vaterländische Verfassung, Naturlehre und Naturgeschichte, Musik (Gesang, Klavier, Orgel, Tonsatzlehre), Zeichnen, Gesundheitslehre, Pädagogik und Methodik; außerdem wurde Gelegenheit zur Übung im Garten- und Obstbau, in der Bienenzucht, in der Feldmeßkunst, in mechanischen Handarbeiten, im Violinspielen und in der französischen Sprache gegeben. Zum Direktor des Seminars in Karlsruhe wurde Stern ernannt; er hatte nach Beendigung seiner theologischen Studien über zwei Jahre eine Lehrerstelle an dem Pestalozzischen Institut in Iferten bekleidet und spricht sich über seine daselbst gemachten Erfahrungen so aus: „Ob ich mich gleich in der Pestalozzischen Lehranstalt in meiner ersten Lehr- und Lernzeit gebildet habe, so entgeht mir doch nicht, daß in den meisten von den Pestalozzischen Schülern bearbeiteten Unterrichtsgegenständen eine Mangelhaftigkeit darin gefunden wird, daß die meisten Übungen zu weit ausgesponnen sind, daß sie dadurch trocken und ermüdend werden und daß die Anwendung des Erkannten auf das bestehende und sich stets bewegende Leben zu weit hinausgeschoben wird." Stern und der gleichzeitig von Iferten nach Karlsruhe berufene Seminarlehrer Gersbach bearbeiteten verschiedene Zweige des Volksschulunterrichts nach den Grundsätzen der Pestalozzischen Methodik und führten diese im Seminar und

damit in die badische Volksschule ein. Durch die Lehrerkonvente, welche 1826 eingerichtet wurden, sollte die Fortbildung der Lehrer im Amte gepflegt werden; es wurden vorher Fragen und Aufgaben gestellt, welche schriftlich ausgefertigt werden mußten und dann auf der Konferenz näher besprochen wurden.

Eine generelle Revision des badischen Volksschulwesens erfolgte 1834; in den Lehrplan aller Volksschulen wurden noch die „gemeinnützigen Kenntnisse aus der Naturgeschichte, Naturlehre, Erdkunde, Geschichte, Gesundheitslehre, Landwirtschaft und Geometrie" aufgenommen, wo die Mittel reichten auch noch Zeichnen; in den Fortbildungs- und Sonntagsschulen soll der Unterricht der Volksschule noch weiter verfolgt und geübt werden; die Klassen sollen nicht über 70 Kinder zählen und kein Lehrer mehr als 130 Kinder unterrichten; die Anstellung als Hauptlehrer erfolgt erst nach wenigstens dreijähriger Lehrthätigkeit und nach Ablegen einer praktischen Prüfung; Ortsschulinspektor ist der Geistliche, für gemischte Schulen ernennt die Oberschulbehörde einen besonderen Ortsschulinspektor, demselben steht ein Schulvorstand zur Seite, dessen Sitzungen auch der Lehrer, so oft nicht über seine Person, sondern über seine Dienstführung verhandelt wird, beiwohnt; für sämtliche Schulen eines Amtsbezirks wird ein Geistlicher zum Schulvisitator bestellt. Es erschien in demselben Jahre noch eine Schulordnung, worin über die Einteilung der Schüler in Klassen, das Aufsteigen derselben in höhere Klassen, die Schulzucht und die Einrichtung der Schulzimmer nähere Bestimmungen getroffen werden; ferner erschien ein Lehrplan, in welchem als Zweck der Volksschule angegeben ist: „das Kind zu einem verständigen und religiös-sittlichen Menschen zu bilden und in den jedem Erwachsenen im bürgerlichen Leben nötigen Kenntnissen zu unterrichten". Es wird besonders die Pflege des selbstthätigen und das Vermeiden des mechanischen Lernens betont; jeder Erkenntnis muß die Grundanschauung, sei es in der Wirklichkeit oder im Bilde, vorausgehen; überall ist das Erkannte dem Schüler durch vielseitige Anwendung geläufig zu machen. Im Religionsunterricht hat die betreffende Kirchenbehörde die entsprechenden Anordnungen zu treffen; es soll darin aber besonders die Erkenntnis klar und sicher, das Gefühl erwärmt und der Wille gestärkt werden. Der Sprachunterricht soll neben der Übung in der richtigen Darstellung der Gedanken auch im genauen und folgerechten Denken selbst üben; das Lautieren und Lesen wird mit dem Schreiben verbunden, das ausdrucksvolle Lesen soll gepflegt, Aufsätze verschiedener Art sollen geschrieben und das Wichtigste aus der Sprachlehre durchgenommen werden. Die Zahlübungen sollen auf Anschauungen beruhen, das Kopfrechnen soll mit dem Tafelrechnen gleichen Schritt halten und beides auf der Oberstufe auf die Geschäfte des Lebens angewendet werden; das Zeichnen wird mit geometrischen Belehrungen verbunden, und auf der Oberstufe schließt sich an die Erklärung der einfachsten Flächen und Körper die Berechnung derselben. Auf den Religionsunterricht ist täglich eine halbe Stunde zu verwenden, welche Zeit aber

auch je nach dem zu behandelnden Stoff verlängert oder gekürzt werden kann; deutsche Sprache mit Lesen und schriftlichen Übungen soll wöchentlich sechsmal, Schönschreiben zweimal, Größenlehre viermal und Gesang zweimal vorkommen; in den gemeinnützigen Kenntnissen soll in den mittleren Klassen wöchentlich einmal, in den oberen zwei- bis dreimal unterrichtet werden. Für den evangelischen Religionsunterricht wurde 1835 die „Biblische Geschichte" und der „Katechismus" herausgegeben; die letzteren waren eine neue Bearbeitung der in den badischen Schulen eingeführten biblischen Geschichten von Hebel.

Für **Württemberg** brachte das Jahr 1803 eine Reorganisation des Volksschulwesens; die Schulangelegenheiten wurden dem Oberkonsistorium in Heilbronn übertragen, demselben die Besetzung der Schulstellen zugeordnet und damit das Lehrerwahlrecht der Gemeinden aufgehoben, Lehrerprüfungen angeordnet und der Entwurf zu einer allgemeinen Schulreform und planmäßigen Schulorganisation anempfohlen. Der gewöhnliche Weg zum Lehramt führte noch durch die Handwerksstube, wenigstens wurde die Vorbereitung zum Lehrerberuf ganz handwerksmäßig behandelt. Zwar hatte sich schon im Jahre 1802 in Württemberg eine Gesellschaft gebildet, welche „Jünglingen aus den niederen Ständen, besonders Söhne armer Schullehrer, die Bildung zum Schullehrerstande zu erleichtern und damit mancher Schule des Vaterlandes bessere Lehrer verschaffen wollte"; allein im Jahre 1810 gab es noch 225 Lehrlinge des Schulstandes, welche nur die mangelhafte Bildung ihrer Dorfschulen besaßen und ihre fachmännische Vorbildung bei einem Lehrer erhielten; 1792 war diese „Lehre" auf zwei Jahre festgesetzt worden; 1807 wurde noch ein Jahr hinzugesetzt. Seit Anfang des 19. Jahrhunderts wurden jährlich 12 bis 15 Zöglinge in dem Waisenhaus zu Stuttgart gegen mäßiges Schulgeld von dem Schulinspektor und Waisenhauspfarrer Riecke zu Lehrern ausgebildet, ebenso in Öhringen drei Schulprovisoren am Gymnasium und in Eßlingen zehn in ähnlicher Weise; von planmäßiger Ausbildung konnte also hier noch keine Rede sein.

Auch in Württemberg machte sich der heilsame Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik geltend. Schulinspektor Zeller, der spätere Schulrat in Königsberg, mußte in Heilbronn im Auftrage der Regierung einen pädagogischen Kursus eröffnen, zu dessen Besuche die schon im Amte befindlichen Lehrer aufgefordert wurden; sie sollten hier namentlich mit der Pestalozzischen Pädagogik bekannt gemacht werden. Den größten Einfluß auf das Gedeihen des württembergischen Volksschulwesens übten unstreitig zwei **Schulordnungen** aus, die katholische vom Jahre 1808 und die evangelische von 1810; durch beide wurden die Verhältnisse des Schulwesens einigermaßen geregelt (Schulbesuch vom sechsten Jahr an täglich im Sommer und Winter, Austritt aus der Schule mit dem 14. Lebensjahr, Sonntagsschule bis zum 18. Lebensjahr, Lehrgegenstände (Lesen, Schön- und Rechtschreiben, Aufsätze, Religion und Sittenlehre, Singen, deutsche Sprache, Rechnen und von den nützlichen Kenntnissen

aus der Naturgeschichte u. s. w. so viel, als in Verbindung mit den ersteren Gegenständen in die Lehrstunden verflochten werden kann; im Anschluß an diese Lehrgegenstände sollen zugleich die Aufmerksamkeit, die Beobachtungs- und Denkkraft geübt werden), Einteilung der Kinder in Klassen und Bezeichnung der Lehrgegenstände für die einzelnen Klassen, allgemeine Bemerkungen über die Unterrichtsmethode (alles, was man den Kindern zum Lesen oder Schreiben giebt, soll ihnen deutlich und faßlich erklärt werden, Versinnlichung des Unterrichts u. s. w.) Schulversäumnisse, innere Schulverfassung, moralische Erziehung in den Elementarschulen, Verbindung der Arbeitsschulen mit den Lehrschulen, Schulprüfungen, Schulbücher (bibl. Geschichte von Schmid, Kinderfreund von Rochow, Not- und Hilfsbüchlein von Becker u. s. w.), Schulgeld und andere Emolumente des Schullehrers, Aufstellung von Schulkommissionen und Schulinspektoraten (die Lokalschulaufsicht führten der staatliche Beamte des Ortes, der Pfarrer und der Ortsvorsteher) u. s. w. Es ist unverkennbar, daß in diesen Schulordnungen bereits der Einfluß Pestalozzis fühlbar ist, wie denn auch in derselben auf die Pestalozzische Rechentabelle hingewiesen wird. Es mögen aber auch hier, besonders durch ungeeignete Personen, Überstürzungen vorgekommen sein, denn schon 1809 wird seitens der Regierung angeordnet, daß die Pestalozzische Methode nur, wenigstens in einzelnen Teilen, im Einverständnis mit der Genehmigung der Regierung eingeführt werden solle; man habe damit nicht den Zweck, „das Erlernen der Pestalozzischen Pädagogik und ihre Anwendung zu hindern", sondern die Absicht gehe dahin, „die besseren Lehrer gegen die Vorurteile und Hindernisse der Trägheit zu schützen und Ungeschickte abzuhalten, daß sie nicht durch fehlerhafte Anwendung der Methode sich eher Vorwürfe als Lob zuziehen". In der evangelischen Schulordnung von 1810 wird es als Hauptaufgabe der öffentlichen und privaten Lehrerbildungsanstalten bezeichnet, die angehenden Lehrer auch mit der Pestalozzischen Methode gründlich bekannt zu machen und von hinreichenden Kenntnissen in der „neueren besseren Methode" das Bestehen der Prüfung abhängig gemacht. Im Jahre 1810 erschien nun eine neue „Generalschulordnung", nach welcher in Eßlingen ein Seminar errichtet wurde; zum Direktor desselben wurde Denzel ernannt. Von jedem Lehrer forderte man nun entweder den dreijährigen Besuch dieser Anstalten oder einer von der Regierung genehmigten Privatanstalt oder Vorbereitung bei einem geeigneten Geistlichen oder Lehrer. „Die Zöglinge sollen durch einen vollständigen theoretisch-praktischen Unterricht mit allem, was zur Bildung nicht bloß in der älteren, sondern auch in der neueren Pädagogik und Didaktik, besonders auch der Pestalozzischen Methode, gehört, mit fester Hinsicht auf die Bedürfnisse der Elementarschulen gründlich bekannt gemacht werden." Mit dem Seminar in Eßlingen stand die Anstalt der Praktikanten in enger Verbindung, welche die Bestimmung hatte, jungen Leuten, welche auf einem anderen Weg gebildet waren oder sich bereits im Schuldienst befanden, Gelegenheit zur Vervollständigung ihrer

Ausbildung zu geben; eine Musterschule diente als Übungsschule für die Seminaristen. Als notwendige Kenntnisse eines Schullehrers werden in einer Prüfungsordnung angeführt: Lesen der deutschen und lateinischen Schrift mit guter Aussprache und Betonung, Inhaltsangabe und Erläuterung des Gelesenen, Schön- und Rechtschreiben in deutscher und lateinischer Schrift, Briefe und Geschäftsaufsätze, Rechnen, Grammatik, Religions- und Sittenlehre, Bekanntschaft mit den besseren Methoden der genannten Lehrgegenstände und den Regeln der Schulzucht, den Schuleinrichtungen u. s. w., Musik (Orgelspiel und Gesang) und nützliche Kenntnisse aus der Naturgeschichte, der Naturlehre, der Geographie, der Geschichte (besonders der vaterländischen), Gesundheitslehre, Seelenlehre, Vernunftlehre, Geometrie, Zeichnen und Technologie.

Da man bei der Pestalozzischen Pädagogik gar oft mehr die Form als den Geist erfaßte, so blieben Verirrungen nicht aus. Diese veranlaßten die königliche Regierung im Jahre 1812 zu verordnen, daß die Pestalozzische Methode in allen durch den Staat begründeten Instituten nicht eingeführt werden sollte; sie konnte aber nicht verhindern, „daß das durch Pestalozzi gegebene Ferment infolge der methodischen Verarbeitung seiner fruchtbaren Grundsätze heilsam fortwirkte und besonders in der Einführung des Anschauungsunterrichts seine Bildungskraft erprobte". Der Verfassungsentwurf von 1817 versprach den Unterrichtsanstalten, die Volksschulen inbegriffen, besondere Fürsorge zuwenden zu wollen, die Verfassung von 1819 aber, daß die niederen Unterrichtsanstalten erhalten und vervollkommnet werden sollen; das geschah auch in der Richtung, daß man den Volksschulen in den verschiedenen Landesteilen mehr Gleichförmigkeit zu geben versuchte, was schon durch die „Schulordnungen von 1808 und 1810" erstrebt wurde. 1819 wurden im Waisenhause zu Stuttgart die ersten Proben mit der sogenannten Bell-Lancasterschen Lehrweise gemacht; 1822 wurde verordnet, daß, bevor diese Lehrweise allgemein in den Volksschulen des Landes eingeführt werde, sie in den Schulen zu Stuttgart und Eßlingen in Anwendung gebracht werden solle. Obwohl man berichtete, daß man „ganz erfreuliche Resultate erzielt habe und der Lehrweise zweckmäßigere Belebungsmittel des Unterrichts und verbesserte Schulzucht verdanke", hat sie doch auch hier keine Verbreitung gefunden. Das Bedürfnis einer neuen, umfassenden Schulgesetzgebung, welche Lücken ausfüllen und zeitgemäße Änderungen der bestehenden Verhältnisse herbeiführen sollte, machte sich in Württemberg immer mehr geltend; für diesen Zweck ließ die Regierung eine Reihe von Gutachten und Vorschlägen ausarbeiten, welche als Grundlage für das in Aussicht genommene Schulgesetz dienen sollten. Auch die Lehrer überreichten der Regierung eine Denkschrift, worin sie um ein Gesetz baten, „wodurch der Schule und ihren Dienern mehr Selbständigkeit und ein zeit- und bildungsgemäßer Rechtszustand gewährt, ihre Besoldungsverhältnisse gebessert und eine Anstalt zur notdürftigen Versorgung ihrer Witwen und Waisen ins Leben gerufen werde". Gegen die in der Denkschrift aufgestellten Bestrebungen des

Lehrerstandes, die Schule von der Kirche zu trennen und zur Staatsanstalt zu machen, wandte sich der damalige Stadtpfarrer Dursch in einer Broschüre: „Verhältnis der Schule zu Kirche und Staat"; Lossagung vom christlichen Geist und von der Kirche, selbstsüchtiges Streben u. s. w. wird hier den Lehrern vorgehalten, die Schule gehört der Kirche, der Staat hat nur für Besoldung u. dergl. zu sorgen und führt die Aufsicht durch und mit der Kirche; „des Meßnerdienstes sollte sich kein Lehrer schämen, er ist ja ein Dienst edler Art und verpflichtet ja nur zu ehrenhaften Verrichtungen". Dursch verlangt aber eine pädagogische Ausbildung der Geistlichen und Aufnahme des Lehrers in die Schulkommission. Das Schulgesetz von 1836 führte keine Veränderung in den wesentlichen Grundlagen des württembergischen Schulwesens, wie sie durch die Schulordnungen von 1808 und 1810 gegeben worden waren, herbei; es suchte nur die Lücken, die sich ergeben hatten, zu beseitigen, die Gleichheit zwischen den evangelischen und katholischen Schulen vollständig herbeizuführen und die Lage des Lehrerstandes, Besoldung und Pension der Lehrer und Witwen, zu verbessern. Auch zum Besuch der Arbeitsschulen wird 1835 aufs neue angeregt und darauf hingewiesen, daß die Kinder besonders in den Handarbeiten geübt werden sollten, die einem allgemeineren Bedürfnisse entsprechen, wozu Werkzeuge und Material leicht zu haben sind und die der Raum in dem Unterrichtszimmer gestattet.

In Hessen-Darmstadt erschien 1802 eine Verordnung, durch welche es den Geistlichen zur Pflicht gemacht wurde, den Volksschulen ihre größte Aufmerksamkeit zu schenken, alles zu thun, um die bestehenden Mängel derselben zu beseitigen und wöchentlich vier Stunden Religionsunterricht im Beisein der Lehrer zu erteilen, um dadurch einerseits zur religiös-sittlichen Erziehung, anderseits zur besseren Ausbildung der Lehrer beizutragen. In der Begründung dieser Verfügung wird hervorgehoben, daß von den Mitteln, durch welche die Sitten und der Wohlstand des Volkes gehoben werden, keines wirksamer ist, als ein verbesserter Unterricht und die Erziehung der Jugend. Die Regierung bemühte sich, vor allen Dingen einen regelmäßigen Schulbesuch herzustellen; zu diesem Zwecke wurde die Führung von Absentenlisten und die Bestrafung der Säumigen streng befohlen. Um bessere Lehrer zu erhalten, welche den Forderungen der neuen Zeit entsprachen, wurde 1804 für die katholischen Landesteile das Schullehrerseminar in Bensheim und für die evangelischen 1817 das in Friedberg errichtet. Nachdem das jetzige Rheinhessen eine hessische Provinz geworden war, wandte die Regierung auch hier, nachdem die äußeren Verhältnisse der Verwaltung des neuerworbenen Landes einigermaßen geordnet waren, ihre besondere Aufmerksamkeit der Hebung des unter der französischen Herrschaft vollständig zerrütteten Volksschulwesens zu. Man suchte zunächst sich klaren Aufschluß über die Schulgebäude, die Schulbesoldungen, den Zustand der Schulen und der Lehrer zu verschaffen; dann suchte man die bestehenden Mängel so viel als es die bestehenden Verhältnisse

und die zu Gebote stehenden Mittel erlaubten, zu beseitigen. Es fehlte aber noch an einem Gesetz, welches die Schulpflicht aussprach und die Sommerschule neben der Winterschule einführte, ebenso fehlte es an pädagogisch ausgebildeten Lehrern, welchem Mangel erst durch die beiden Seminarien allmählich abgeholfen wurde. Aber als diese neuen Lehrer ins Amt traten, da wurden sie von den Eltern der Schüler mit Mißtrauen empfangen; in dem Lesen nach der Lautiermethode, dem Gesang nach Ziffern u. dergl. sah man gefährliche Neuerungen. Als man aber nach kurzer Zeit die Fortschritte der Kinder bemerkte, da schwand das Mißtrauen allmählich. In den Schulen nach der neuen Lehre, d. h. mit seminarisch gebildeten Lehrern, wurde unterrichtet in: biblischer Geschichte, Katechismus, deutscher Sprachlehre, Formen- und Zahlenlehre, Erdbeschreibung, Geschichte, Naturlehre und Naturgeschichte, Lesen, Schön- und Rechtschreiben und Gesang. Allmählich gewannen auch die Gemeinden mehr Interesse an der Schule; sie erboten sich, die alten Lehrer zu pensionieren und den Gehalt für seminarisch gebildete Lehrer zu erhöhen. Im Jahre 1819 wurde durch die Errichtung der Schullehrerwitwen- und Waisenanstalt für die Nachkommen der Lehrer gesorgt. Es ist leicht begreiflich, daß trotz dieses neu erwachten Interesses für die Volksschule bei Volk und Regierung noch lange Zeit hindurch in vielen Gemeinden die traurigen Schulverhältnisse der früheren Zeiten fortbestanden; der Direktor des Gymnasiums in Worms konnte daher noch im Jahre 1821 in einem Schriftchen über die „Volksbildung" sagen: „Noch immer herrscht im allgemeinen das alte Unwesen, noch immer wachsen hunderte, ja tausende von Kindern ohne Unterricht auf, noch ist ein Teil der Landschullehrer ohne Gehalt, während andere durch ihrem Dienst nicht angemessene und denselben störende Gewerbe — Botengänge, Kirchweihgeigen, Kleinhandel, Branntweinschenken — ihr Brot notdürftig zu verdienen sich gezwungen sehen, Ehrengeizigere sich als Schreiber bei Bürgermeistern und Notaren verdingen und ihre Schulen durch unberufene, unfähige Knaben versehen lassen, Reichere endlich den Ackerbau im großen treiben. Noch immer stößt man auf Unwissenheit und Rohheit, nirgends findet man ein Lehr- oder Lesebuch, das auf Entwickelung des Verstandes oder Erheiterung des Gemüts hinwirkte". Und ein anderer Zeitgenosse berichtet über die Schulen dieses Landes: „Eine Verpflichtung der Eltern, ihre Kinder die öffentliche Schule besuchen zu lassen, bestand nicht; der ärmere Teil entzog daher in der Regel, um das Schulgeld zu ersparen, seine Kinder dem Schulbesuch. Wenige Lehrer gingen in ihrem Unterricht über Lesen, Schreiben und Auswendiglernen des Katechismus hinaus, und diese Gegenstände wurden ganz mechanisch getrieben und der Stock dabei in der Regel angewandt. Das mechanische Rechnen höchstens einschließlich der Regeldetri lehrte man gewöhnlich im Winter in Abendstunden, die, weil sie bezahlt werden mußten, nur von wenigen Kindern besucht wurden. Ein ABCbuch, eine Sammlung von Psalmen, und der Katechismus waren die Schulbücher. Gewöhnlich endigte die

Winterschule vor Ostern und begann im November; im Sommer war gar kein Unterricht. Der einzige Zweck des Unterrichts war demnach: die Kinder jahrelang mit dem Buchstabieren zu quälen, sie dann einige Jahre mit dem Lesen der Psalmen und des Testaments hinzuhalten, den Katechismus und einige Kirchenlieder mit Hilfe des Stocks mechanisch auswendig zu lernen. Es fehlte noch überall an den in geeigneter Weise vorgebildeten Lehrern; Kenntnisse in den einfachsten Grundregeln der Muttersprache und Rechtschreibung, in den Anfangsgründen der Form- und Zahlenlehre, des Gesangs, Bekanntschaft mit der biblischen Geschichte war fast allen fremd.

Große Verdienste um die Organisation des hessischen Volksschulwesens hat sich besonders Hesse, der spätere Oberschuldirektor, der als Mitglied der Regierungskommission für Rheinhessen das Schulwesen dieser Provinz neu organisierte, erworben. Er hatte einige Jahre als Lehrer an dem Erziehungsinstitut Fellenbergs in Hofwyl gewirkt und während dieser Zeit auch Pestalozzi und dessen Anstalt in Iferten kennen gelernt und genaue Kenntnis von Pestalozzis Ideen und Methoden gewonnen; tief ergriffen von der hohen Aufgabe und Bedeutung der Volksbildung für das gesamte Kulturleben des Staates, übernahm er nach seiner Rückkehr in die Heimat das Referat über das rheinhessische Schulwesen. „Die harmonische Ausbildung aller im Menschen schlummernden guten Anlagen kann allein Zweck des erziehenden Unterrichts sein. — Die Methode des Unterrichts, welche eine gleichförmige Entwickelung der gegebenen Anlagen hervorruft, so daß dabei selbständige Thätigkeit des Geistes zuerst erweckt, dann in lebhafter Bewegung erhalten, von dem Lehrer gegen verwirrende Seitenwege nur durch kluge Führung bewahrt und der Schüler zum sicheren Bewußtsein des errungenen Besitzes und der nicht unklaren Aussicht auf das noch vor ihm liegende, seinem Streben offene Feld geführt wird, kann als die alleinige betrachtet werden", das waren seine pädagogischen Grundsätze! Hesse verlangte ferner die Einführung des Realunterrichts und des allgemeinen christlichen Religionsunterrichts in die Volksschule; er sagt, die religiös-sittliche Bildung müsse ihre Grundlage in der Familie haben, in der Schule erst durch faßliche Erzählungen, die zur Bildung des sittlichen Urteils beitragen, und dann durch die biblischen Geschichten des alten, besonders aber des neuen Testaments gepflegt werden; erst nach dem zwölften Lebensjahr soll der Geistliche den Religionsunterricht übernehmen, darin die allgemeinen Lehren des Christentums weiter ausführen und dann nach den positiven Vorschriften der betreffenden Kirche unterichten. Die hessische Regierung kam den Ideen Hesse's entgegen; sie erstrebte die Gemeindeschule, in welcher alle schulfähigen Kinder gemeinsam unterrichtet und nur der konfessionelle Religionsunterricht von den Geistlichen in besonderen Stunden erteilt werden sollte. Gegen dieses Bestreben machte man geltend, die religiöse Bildung sei dadurch benachteiligt, es werde ohne Zweifel religiöse Gleichgültigkeit erzeugt werden, aus welcher notwendig Untergrabung der Moralität und zuletzt

Erschütterung des Staates hervorgehen müsse. In Worms wurde indessen die Gemeindeschule in dieser Zeit eingeführt. Hesses Wirksamkeit trug die besten Früchte. 1817 hatten in Rheinhessen von ca. 26000 Schulkindern nur 4600 in 37 Schulen einen guten Unterricht, 1818 gab es schon 54 Schulen mit ca. 6000 Schülern, und 75 Schulen mit 7500 Schülern waren auf dem Weg der Besserung, 133 Schulen mit 7700 Schülern befanden sich noch in kläglichem Zustand. 1817 betrugen die Lehrergehalte 63000 Gulden, 1823 dagegen 78700 Gulden; in dieser Zeit waren 19 Schulhäuser neu erbaut und 39 von Grund auf neu hergestellt worden, wozu ca. 100000 Gulden verwandt wurden. Im Jahre 1826 erschien: „Ordnung und Lehrplan für die öffentlichen Elementarschulen in der Provinz Rheinhessen", welche Verordnung wohl ausschließlich als ein Werk Hesse's zu betrachten ist. Als Zweck der in jeder Gemeinde bestehenden öffentlichen Elementarschulen wird darin bezeichnet: „Die ihr anvertrauten Kinder zu frommen, guten Menschen zu erziehen und ihre geistigen Fähigkeiten, soweit sie es vermag, durch zweckmäßigen Unterricht harmonisch zu entwickeln, damit die aus der Schule entlassenen Zöglinge durch die in ihr empfangene Bildung demnächst in den Stand gesetzt werden, ihren zukünftigen Beruf als tüchtige Glieder der menschlichen Gesellschaft und als gute Bürger des Staates getreulich zu erfüllen." Die Schulpflicht dauert vom 6. bis 14. Lebensjahr; in den Sommermonaten sollen die größeren Kinder täglich wenigstens zwei, die kleineren (unter 9 Jahren) vier Stunden Unterricht zu erhalten. Als unbedingt notwendige Lehrgegenstände für jede Schule werden bezeichnet: Religions- und Sittenlehre, Lesen und Schreiben, schriftliches und Kopfrechnen und Gesang; außerdem soll aber auch noch unterrichtet werden in: Formenlehre, Naturkunde, Naturgeschichte, Erdkunde und Geschichte. In den konfessionslosen Gemeindeschulen sollte der Religionsunterricht ausschließlich vom Geistlichen erteilt werden; in den Konfessionsschulen soll der Geistliche wöchentlich in einer Klasse zwei, der Lehrer vier Stunden Religionsunterricht erteilen. Nur bei schweren sittlichen Vergehen sind körperliche Züchtigungen zulässig; aber der Lehrer hat vorher den Schulvorstand und dieser die Eltern davon in Kenntnis zu setzen, auch hat der Lehrer die gegen die Kinder angewandten strengeren Strafen in ein Buch einzutragen.

In den beiden anderen hessischen Provinzen waren die Verhältnisse nicht so günstig für die Entwickelung des Schulwesens wie in Rheinhessen. In den kleinen Dörfern des Odenwaldes und Vogelsberges namentlich finden wir in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts noch viele Winterschullehrer, die für 20 bis 30 Gulden (ca. 35 bis 51 Mk.) und freien Tisch (Reihen- oder Wandeltisch) für den Winter gedingt wurden; nur die größeren und wohlhabenderen Gemeinden erlaubten sich den Luxus eines seminarisch gebildeten Lehrers. Aber auch hier suchte die hessische Regierung unter dem Einflusse des Kirchen- und Schulrats Wagner, der um das Jahr 1806 bei Pestalozzi in Burg-

dorf weilte und dann als begeisterter Verehrer Pestalozzis wirkte, Wandel zu schaffen, indem sie 1827 eine „Allgemeine Schulordnung für das Großherzogtum Hessen“ erließ, welche der rheinhessischen Schulordnung ähnlich war. Dabei stellte sich aber immer mehr die Notwendigkeit einer einheitlichen Regelung des gesamten Volksschulwesens des hessischen Staates auf Grund der ständischen Verfassung, welche Ludwig I. 1820 dem hessischen Staate gegeben hatte, heraus; infolgedessen erschienen 1832 eine Reihe landesherrlicher Verordnungen, sog. Edikte, unter denen das eine auch das Volksschulwesen behandelte. Die Hauptbestimmungen des Schuledikts von 1832 sind: Im allgemeinen soll der Lehrer der christlichen Konfession angehören, wozu sich seine Schulkinder bekennen; er soll nach Vollendung des Seminarkursus eine Prüfung ablegen, sodann mindestens zwei Jahre unter Leitung eines Schullehrers oder als Vikar sich praktisch üben und dann noch eine Prüfung bestehen, zu welcher zwei tüchtige Schullehrer und ein Musikverständiger zugezogen werden sollen. Jede Vereinigung von Nebenbeschäftigungen mit dem Lehramt, die mit dem Ansehen des Amtes unverträglich sind oder ihn von seinen Amtsverrichtungen abhalten, ist untersagt; kirchliche Ämter (Organist, Kirchendiener u. s. w.) können mit dem Schuldienste vereinigt werden; als Religionslehrer und Kirchendiener steht der Lehrer unter Aufsicht der kirchlichen Behörde. Die Volksschulen sind entweder Konfessions- oder Gemeindeschulen (Simultanschulen); die Schulpflicht dauert acht Jahre, vom 6. bis zum 14. Lebensjahr; die Lehrfächer sind entweder unbedingt notwendige, die in keiner Schule mangeln dürfen (Religions- und Sittenlehre, Lesen, Recht- und Schönschreiben, Sprachlehre, Rechnen und Gesang) oder bedingt notwendige (Geographie, Geschichte, Musik, Landwirtschaftslehre, Naturlehre, Naturgeschichte, Formenlehre), deren Auswahl mit Rücksicht auf den künftigen Beruf und die örtlichen Verhältnisse vom Oberschulrat bestimmt wird. Der eigentliche konfessionelle Religionsunterricht gehört ausschließlich zu dem Geschäftskreise des Geistlichen. Der Oberschulrat hat zu bestimmen, wann die Sommer- oder Winterschule ihren Anfang nehmen soll. Beim Gottesdienste befinden sich die Kinder unter Aufsicht des Lehrers. Die Bestreitung der Kosten des öffentlichen Unterrichts ist Sache der Gemeinden; das Schulgeld wird in die Gemeindekasse bezahlt, Schulscheiter und Wandeltisch sind abgeschafft, desgleichen das Fest-, Leichen- und Glockenbrot; alle diese Naturalabgaben sind in angemessene ständige Natural- oder Geldgaben zu verwandeln. Die Wohnstube des Lehrers muß von der Schulstube getrennt sein; auf jedes Kind muß ein Flächenraum von vier Quadratschuhe (ca. 1 qm) kommen, und die Höhe der Schulstube muß 12 Schuhe (ca. 3 m) betragen. Die Leitung und Beaufsichtigung des Schulwesens geschieht: 1. Von dem Ortsschulvorstand, der aus dem Ortsgeistlichen und dem Bürgermeister als ständigen Mitgliedern und zwei Familienvätern, die von den ständigen Mitgliedern vorgeschlagen, von der Bezirksschulkommission bestätigt werden, besteht; bei Konfessionsschulen sind

sämtliche Geistliche der Konfession in dem Orte Mitglieder des Schulvorstandes, bei Gemeindeschulen sämtliche Geistliche der verschiedenen Konfessionen des Ortes; von den unständigen Mitgliedern des Schulvorstandes muß aus jeder Konfession je eins genommen werden; den Vorsitz führt der Geistliche resp. der erste Geistliche, bei Simultanschulen wechselt derselbe jährlich zwischen den Geistlichen der verschiedenen Konfessionen. 2. Von der Bezirksschulkommission, welche aus dem Kreisrat als Vorsitzendem und zwei Geistlichen, die vom Ministerium auf die Dauer von fünf Jahren ernannt werden und in Kreisen mit zwei Konfessionen aus beiden genommen werden, besteht. 3. Vom Oberschulrate, der aus einem Oberschulinspektor, einem weltlichen und zwei geistlichen Mitgliedern, wovon eines der evangelischen und eines der katholischen Konfession angehören muß, besteht. Auch die erbärmlichen Besoldungsverhältnisse der Lehrer, — neun Zehntel hatte ein Einkommen von 150 bis 220 Gulden —, suchte man etwas zu verbessern; 1832 wurde das Minimum der Lehrergehalte auf 155 Fl. (264 Mk.) festgesetzt, doch sollten nur an Kommunalschulen Staatsbeiträge bezahlt werden. 1834 wurde vom Landtag der Pensionsfond erhöht, während für die Witwen schon 1819 Bezüge von 50 und 75 Fl. festgesetzt waren. „Verbesserung des Schulwesens," sagte 1834 ein Abgeordneter des hessischen Landtags, „ist ein Bedürfnis, welches in der durchgängig fortgeschrittenen Aufklärung und Bildung unserer Zeit seinen Grund hat und welches nur derjenige leugnen wird, der mit dem bisherigen Zustande unserer Volksschulen ganz unbekannt oder es für gefährlich halten wollte, unter dem Volke Aufklärung zu verbreiten."

Aber das hessische Schuledikt war nur eine landesherrliche Verfügung und kein mit Hilfe der Landstände erlassenes Gesetz; es bezeichnet den Abschluß der fortschrittlichen Bewegung auf dem Gebiet des Volksschulwesens in Hessen, ja, so zeitgemäß es in vieler Hinsicht gegenüber den früheren Bestimmungen und ungeregelten Zuständen auf diesem Gebiet war, es zeigt schon die Spuren der rückwärtsgehenden Bewegung; die Regierung wurde schon beeinflußt von den reaktionären Strömungen und dem Mißtrauen gegen die liberalen Forderungen auf dem Gebiete des Volksschulwesens und verzichtete daher auf ein Gesetz, das feste Bahnen vorzeichnete. Wir vermissen daher auch in dem Edikt eine Reihe von wesentlichen Forderungen, die schon damals von der Pädagogik aufgestellt und begründet worden waren, besonders die Vertretung des Lehrerstandes in der Schulverwaltung. Trotzdem das Edikt der Kirche die Schulverwaltung unter staatlicher Leitung fast ganz in die Hand gab, trotzdem dem Religionsunterricht wöchentlich sechs Stunden gewidmet wurden, trotzdem nahmen die Geistlichen das Schuledikt im allgemeinen als einen Schritt auf, der zur Befreiung der Schule aus der Macht der Kirche führen werde. Man erklärte die „Trennung der Leitung und Verwaltung des Kirchen- und Schulwesens für eine höchst gewaltsame, widernatürliche und in ihren Folgen höchst verderbliche

Losreißung des Kindes von der Mutter"; man eiferte besonders gegen die Simultanschule und sah in der Aufnahme der Realien in den Lehrplan der Volksschule, wenn auch nur als bedingt notwendige Lehrgegenstände, eine Gefährdung der religiösen Bildung. Wie erfreulich ist es, diesen Anschauungen gegenüber die Werke des damaligen ersten Oberkonsistorialrats Dr. E. Zimmermann, des Begründers und ersten Herausgebers der „Darmstädter Allgemeinen Schulzeitung", zu hören: „So wenig der Staat sich selbst der Kirche unterordnen kann, ebensowenig dürfen auch die Institute, in welchen dem Staate seine Bürger erzogen werden sollen, bloße Anhängsel der Kirche sein. Hierzu kommt, daß die Kirche in verschiedene Konfessionen und Parteien zerrissen ist, deren Prinzipien nicht ohne mannigfaltigen Einfluß auf den Charakter der Volks- und Jugendbildung bleiben können. Für den Staat aber, wie wichtig ihm auch die religiös-sittliche Grundlage aller Volksbildung sein muß, kann doch das konfessionelle Element kein besonderes Interesse haben; er muß vielmehr wünschen, daß ein und derselbe Geist durch das gesamte Schulwesen gehe, was aber gar nicht erreicht werden könnte, so lange ein Teil der Schulen von der katholischen, ein anderer von einer protestantischen Kirchenbehörde geleitet würde. — Verständigen werden wir uns aber hierüber nicht können, wenn wir nicht einen Satz mit allen seinen Konsequenzen zugeben, den Satz, daß das rein religiöse, das rein christliche Element höher steht als das konfessionelle, daß mithin dieses sich jenem unterordnen muß und nur dann sich geltend machen darf, wenn jenem Genüge gethan ist." Aber schon blies der kalte Nordwind auch über Hessens Fluren und brachte die dunklen Wolken mit sich, die das Licht der Sonne trübten und zuletzt ganz verdunkelten; die Reaktion ließ sich durch solche einzelne Männer nicht mehr aufhalten. Schule und Lehrer wurden mehr und mehr einer peinlichen Kontrolle in Bezug auf ihre Stellung zur Kirche unterworfen, die bedingt notwendigen Lehrgegenstände vernachlässigt, und durch eine Menge von Ausführungsordnungen zu dem Edikt wurde der fortschrittliche Geist aus demselben verbannt. „Die Religion ist in Gefahr," so hieß die Parole der bildungsfeindlichen Geistlichkeit; natürlich war daran die Volksschule schuld. Man machte bei den Prüfungen der Schulamtskandidaten die „unerfreuliche Wahrnehmung", daß ein Teil der Lehrer in der Religion nicht genügend zu Hause war, und auch bei Schulrevisionen wollte man eine Vernachlässigung des Religionsunterrichtes wahrgenommen haben; infolgedessen erließ der Oberschulrat 1836, 1838 und 1839 Ausschreiben, worin ausdrücklich darauf hingewiesen wird, daß bei Besetzung von Schulstellen und bei Beförderung auf die Qualifikation des Lehrers in der Religion und die Beschaffenheit seines Religionsunterrichtes besondere Rücksicht genommen werde, daß in diesem Unterricht das positiv christliche und konfessionelle Element besonders betont und auf das in dieser Hinsicht vorbildliche Leben des Lehrers besonderes Gewicht gelegt werden solle. Den Lehrern wurde streng befohlen, jedem Gottesdienst an Sonn-, Feier- und Werktagen bei-

zuwohnen und in Verhinderungsfällen sich den nötigen Urlaub beim Geistlichen zu erwirken; er hatte ferner dem Religionsunterrichte des Geistlichen beizuwohnen. Die Geistlichen wurden noch besonders instruiert, auf die genannten Dinge ihre besondere Aufmerksamkeit zu richten; das alles mußte zur Folge haben, daß die übrigen Lehrgegenstände zu Gunsten der kirchlich-konfessionellen Religion zurückgedrängt wurden und der Lehrer ganz dem Geistlichen überliefert wurde, wodurch einerseits Heuchelei und Augendienerei, anderseits Niedergeschlagenheit, Entmutigung und Erbitterung erzeugt wurde. Daß es in den weltlichen Lehrgegenständen, auch in den unbedingt notwendigen, noch nicht so glänzend bestellt war, daß man sie zu Gunsten des Religionsunterrichtes zurückdrängen konnte und mußte, das zeigt das Urteil eines hessischen Schulmannes in dem von Spies 1834—1837 herausgegebenen „Schulwächter" über die in Hessen eingeführten ABC- und Lesebücher; unter den ersteren sind noch solche, welche nur für Buchstabier-, aber nicht für Lautierübungen zu gebrauchen sind, und letztere, darunter auch Rochows Kinderfreund von Schlez und der Denkfreund von Schlez, entsprachen nach des Verfassers Ansicht nicht den Anforderungen, welche Harnisch, Scholz, Stern, Diesterweg u. a. an das Lesebuch stellen. Es klang wie Hohn, als der Träger der rückwärtsschreitenden Bewegungen im hessischen Volksschulwesen, der Geh. Staatsrat Dr. Linde, der Referent über das gesamte hessische Unterrichtswesen im Ministerium, dasselbe in einer besonderen Schrift: „Übersicht des gesamten Unterrichtswesens des Großherzogtums Hessen" 1839 gegen den reaktionären bayrischen Hofrat Thiersch verteidigen mußte. Dieser hatte 1834 im Auftrage der bayrischen Regierung eine Reise durch die westlichen Staaten Deutschlands unternommen, auch Schulen in Hessen, aber keine Volksschulen besucht; das hessische Volksschulwesen hatte er also höchstens aus dem Schuledikt von 1832 und den Schriften der Gegner derselben kennen gelernt. In seiner Schrift: „Über den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten Deutschlands u. s. w." (1838) nannte er Denzel „einen unheilvollen Plan- und Projektenmacher", die Volkspädagogen „Volksverführer" und machte Diesterweg zum „Haupturheber und Förderer der Überspannung und Verderbung des einfachen, natürlichen und christlichen Wesens der Volksschulen", der zugleich eine „dialektisch-mathematisch-realistische Schulmeisteransicht" befördere und „die Halbwisser, unzufriedene und dem Christentum feindselig gesinnte Bauern und Bürger bilde"; in dieser Schrift tadelt er auch das hessische Volksschulwesen, das seinen Anschauungen, nach denen man das Volk mit mechanischem Katechismusunterricht und unbegriffenen Fertigkeiten im Rechnen, Lesen und Schreiben abspeisen und auch die Volksschullehrer in dieser Richtung zustutzen müsse, trotz aller Mängel und Fehler und trotz aller Rückwärtsbewegungen, doch nicht ganz entsprechen konnte. Linde giebt in der genannten Schrift zu, daß man allerdings in den letzten Jahrzehnten die intellektuelle, die weltbürgerliche und gewerbliche Seite der Bildung zu sehr berücksichtigt, zu viel Wert auf die Schärfung des

Verstandes und die Erfüllung des Gedächtnisses mit nützlichen und bildenden Realien gelegt und die religiöse Bildung vernachlässigt habe; er hebt dem gegenüber aber hervor, daß die hessische Schulbehörde durch Verordnungen von 1836, 1838 und 1839 der positiv-christlichen Religion in konfessioneller Gestalt wieder die ihr gebührende Stellung im Schulunterricht und den gebührenden Einfluß auf den ganzen Unterricht und die ganze Bildung der Jugend gesichert habe und auch bei der Bildung und der Fortbildung der Lehrer auf diese Gesichtspunkte die gebührende Rücksicht genommen werde; man habe in den Kommunalschulen eine Trennung des Religionsunterrichts in allgemeinen und konfessionellen nur infolge der Verhältnisse gestattet; die Geistlichkeit bekämpfe diese Schulen mit Recht, weil sie den kirchlichen Zweck der Schule nur unvollkommen förderten und die enge Verbindung zwischen Schule und Kirche lockerten; die Regierung fördere auch die Neuerrichtung von Kommunalschulen nicht, vielmehr begünstige sie die Umwandlung in Konfessionsschulen, denn es seien im Jahre 1837 sieben Kommunalschulen durch Wiedereinführung der Konfessionsschulen aufgehoben worden; man suche so viel als möglich die Bildung der Lehrer so zu gestalten, daß diese nicht leicht „über die ihnen so nötige Beschränkung innerhalb ihres Amtes, über die Grenzen der bescheidenen Selbstschätzung und der so notwendigen Unterordnung unter die geistliche Beaufsichtigung hinausgeführt werden"; man suche, so führt Linde endlich aus, der Kirche gern ihr natürliches Recht auf die Leitung der Schule, deren Charakter ein religiöser im positiv-christlichen und konfessionellen Sinne sein müsse, zu wahren, aber auch der Staat müsse, da die Schule mit dem Fortschreiten und den Erweiterungen des bürgerlichen Lebens ganz neue Ansprüche zu erfüllen und die weltbürgerlichen Bildungsinteressen zu befriedigen habe, seinen Einfluß auf die Schule geltend machen, dabei aber bedacht sein, mit der Kirche in der Leitung der Schule Hand in Hand zu gehen, so daß die Leitung des Volksschulwesens „nach allen seinen Zweigen und seinem ganzen Umfange nach nur durch das einheitliche und gemeinheitliche Zusammenwirken beider Behörden vollständig und planmäßig geführt werden kann," daher man auch die „gefährliche und bedrohliche Erscheinung" der Emanzipationsmanie, welche sogar „den Ortsgeistlichen aus dem Gebiete der Schule ausweisen, ihm die lokale Aufsicht und Administration der Schule entziehen, den Schullehrer vom Geistlichen unabhängig machen und ihm nur eine korrelative Stellung neben diesem geben wolle", entschieden bekämpfe.

Erfreulicher als in all den genannten Ländern entwickelte sich das Volksschulwesen in Nassau. Nachdem hier durch den Seminardirektor Denzel aus Eßlingen im Jahre 1816 ein Lehrkursus für Lehrer zu Idstein abgehalten und dadurch im Kreise der Lehrer neues Leben und Streben erweckt worden war, nachdem durch ein die Verwaltung des Landes regelndes Edikt die Oberleitung des gesamten Schulwesens den kirchlichen Behörden entzogen und der Landesregierung übertragen, aus der Kirchenschule also eine Staatsschule geworden war, wurde 1817

ein Schuledikt publiziert, dessen hauptsächlichsten Bestimmungen sind: „In den Volksschulen soll die dem Menschen im Staatsverhältnis nötige allgemeine Bildung erlangt und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Bildung geschickt gemacht werden. Sie sollen die für jeden Menschen ohne Unterschied des Geschlechts, der Religion, des Standes und der künftigen Bestimmung notwendige Bildung vermitteln. Die Ausbildung in einer höheren Lehranstalt ist durch die vollständige Benutzung der niederen nach allen Richtungen bedingt (d. h. die Realschulen, Gymnasien 2c. sollen sich an die Elementarklassen der Volksschule anschließen). Wo gemischte Konfessionen bestehen und die Anzahl der Schulkinder die Anstellung mehrerer Lehrer notwendig macht, sollen diese von den verschiedenen Konfessionen genommen werden; ist kein Lehrer für eine Konfession einer Anzahl Kinder an einer Schule vorhanden, so wird der Geistliche den betreffenden Religionsunterricht erteilen. Es soll in der Volksschule in Religion, Deutsch, Rechnen, Erd- und Himmelskunde, Geschichte, Naturgeschichte, Natur- und Gesundheitslehre, in landwirtschaftlichen und gewerblichen Kenntnissen unterrichtet werden. Die Realschulen sind gehobene Volksschulen für Knaben mit denselben Lehrgegenständen; sie sollen das in der Volksschule Gelernte ergänzen und erweitern, aber nur eine allgemeine Vorbildung für den künftigen Beruf geben; ihre Lehrer sollen seminarisch gebildet sein. Zur Aufsicht werden Schulinspektoren ernannt, welche aus den geistlichen oder weltlichen Staatsdienern genommen werden. Die Lehrer werden in einem Seminar ausgebildet; der Kursus ist dreijährig, die Aufnahme findet nach vollendetem 16. Lebensjahr und bestandener Prüfung statt, die Vorbereitung dazu (vom 14. bis 16. Lebensjahr) geschieht unter Aufsicht des Schulinspektors. Nach zweijähriger Dienstzeit als Gehilfen an einer öffentlichen Schule unter Aufsicht eines älteren Lehrers sollen die Lehrer definitiv angestellt werden und erhalten dann aus den Gemeindekassen einen jährlichen Gehalt von 200 bis 500 Gulden." In der an das Edikt sich anschließenden Schulordnung werden noch nähere Bestimmungen über die Bildung der Schulbezirke, Anlage und Bau der Schulhäuser, innere Einrichtung der Schulen, (Lesezimmer, Subsellien, Tafeln, Lehrmitteln u. dergl.), Wirkungskreis und Dienstverhältnis der Lehrer, Einrichtung und Erteilung des Unterrichts u. dergl. getroffen; ebenso erschien ein Lehrplan. „Im Realunterricht hat sich die Volksschule auf das Elementarische zu beschränken, sie soll vom Nächsten zum Entfernten fortgehen und diesen Unterricht in stete Verbindung und Wechselwirkung zum Sprachunterricht setzen; in allen Volksschulen soll ein der Fassungskraft der Schüler angemessener kurzer Unterricht in der Kenntnis von der Landesverfassung und Landesgesetzen erteilt werden. Die Zahlenlehre steht mit der Formenlehre in Verbindung; diese ist für jene teils Anschauungsmittel, teils Gegenstand der Anwendung. Die nötigen Lehrmittel (Tabellen, Vorschriften, Zirkel, Landkarten, Globen, Naturalien, Apparate und eine Bücherssammlung) werden auf Kosten der Gemeinde angeschafft, welche von

jedem Schulkind dafür jährlich 24 Kreuzer bis zu 2 Gulden erhebt. Bei Pensionierungen soll der Lehrer die Hälfte bis zwei Drittel des Gehaltes erhalten; den Rest erhält der Schulgehilfe; für Witwen und Waisen der Lehrer wird eine besondere Kasse gebildet." Für die Ausbildung der Lehrer wurde durch das paritätische Seminar in Idstein gesorgt, die Leitung desselben ward Gruner, einem unmittelbaren Schüler Salzmanns und Pestalozzis, übertragen. In der Schrift: „Briefe aus Burgdorf über Pestalozzi, seine Methode und Anstalt" (1804) sagt Gruner: „Soll ich in kurzen Worten Geist und Wesen seiner Methode ausdrücken, so sage ich: die in verschiedener Rücksicht stattfindenden Anschauungen in lückenloser und stufenmäßiger Folge dem Kinde naturgemäß vorführen, daß dadurch jede Kraft in ihm von ihrer ersten Entwickelung an bis zu ihrer möglichsten Vollendung geübt und gebildet wird, heißt nach Pestalozzis Grundsätzen erziehen und unterrichten." In diesem Geiste schrieb Gruner sein Hauptwerk: „Versuch einer wissenschaftlichen Begründung und Darstellung der wichtigsten Hauptpunkte der Erziehungslehre", worin es heißt: „Erziehen in der ganzen Bedeutung des Wortes ist nichts anderes, als die innere Selbstentwickelung der gesamten menschlichen Anlagen, die Entbindung des Geistes von der Sinnlichkeit nach den Gesetzen der äußeren und inneren Natur unterstützen, befördern, bewirken helfen; es liegt in unserer Selbstthätigkeit das Streben, die materiale Kenntnis zur formalen zu gestalten; die rechte, d. h. der Geistesnatur angemessene Weise, dies zu thun, ist die Methode." Der Lehrplan für die Volksschulen soll von Denzel verfaßt worden sein, wenigstens hat er ihn endgültig festgestellt; überall verspürt man in ihm den Geist der Pestalozzischen Pädagogik. Im Religionsunterricht wird betont, daß die Religion nicht bloß Sache des Verstandes, sondern auch des Gefühls sei und durch dasselbe auf den Willen wirken solle. Im Lesen wird die Lautiermethode eingeführt. Im Realunterricht wird ausdrücklich der Fortschritt vom Nahen zum Entfernteren gefordert. Zum Rechnen werden noch Zahlen- und Formenlehre gefügt, auch Zeichnen soll später hinzukommen. Nach und nach, je nachdem die Lehrer dazu gebildet waren, wurde der Lehrplan ganz durchgeführt und die Resultate waren erfreulich; aber die Reaktion machte sich mit der Zeit auch hier bemerkbar. 1838 erschien eine Verordnung, welche die Ansetzung besonderer Lehrstunden für Realien in allen Dorfschulen „schon um deswillen, damit anderen wichtigeren Unterrichtsgegenständen, der Religion, Sprachlehre, Orthographie, den Stilübungen hinlänglich Zeit verbleibe", von nun an verbietet und das Geschäft des Lehrers hinsichtlich des Realunterrichts dahin fixiert, die Lehrstücke des Lesebuchs lesen zu lassen und dem Gelesenen einfache und möglichst kurze Erläuterungen beizufügen. Eingreifender als diese Verfügung über den Realunterricht war die später erfolgte über den Religionsunterricht.

Nach der genannten Schulordnung und durch Gen.-Reg.-Rescr. von 1818, 1819 und 1829 wurde für alle Schulen ein allgemeinchristlicher Religionsunterricht, welcher von Kindern verschiedener

Konfessionen bis zum 10. Lebensjahr besucht werden sollte, gesetzlich eingeführt, der sich an Erzählungen aus der biblischen Geschichte anschließen, Gott als Schöpfer, Erhalter, Gesetzgeber und Vater aller Menschen lehren und besonders die Sittenlehre betonen sollte; weder bei ihm noch bei dem anderen Unterricht sollte etwas vorkommen dürfen, was Glaubenssätze oder kirchliche Einrichtungen einer oder der anderen Konfession betreffe, besonders sollte jede Auslegung der Bibel dem späteren konfessionellen Religionsunterricht vorbehalten werden. Erst in dem Reskript von 1829 wurde „gestattet", in Gemeinden mit mehreren Lehrern oder Geistlichen den allgemeinen Religionsunterricht mit einem konfessionellen zu vertauschen, „welcher den bescheidenen Geist christlicher Duldung gegen Andersdenkende und deren Glauben nicht ausschlösse und das Gemeinsame in der Lehre aller Konfessionen ebenfalls hervorheben solle". Gruner gab zehn Jahre lang für alle Seminaristen ohne Unterschied der Konfession Bibelerklärungen, ohne daß jemand daran Anstoß nahm oder unter den Zuhörern eine konfessionelle Polemik entstanden wäre; wenn eine biblische Stelle ihn zur Kritik veranlaßte, so stellte er die verschiedenen dogmatischen Ansichten der Konfessionen ohne seine Kritik nebeneinander. Und doch zählte er evangelische und katholische Geistliche, ja den Bischof von Limburg zu seinen Freunden. Von evangelischer wie von katholischer Seite drang man am Ende des vorigen und Anfange dieses Jahrhunderts darauf, daß der Religionsunterricht „nach einem in geläutertem Geiste des Christentums ohne Bezugnahme auf eine Religionspartei abgefaßten Lehrbuche" gelehrt und der konfessionelle Religionsunterricht dem Konfirmandenunterrichte des Geistlichen zugewiesen werde. Zur Zeit des letzten Kurfürsten hatte das Mainzer Vikariat als Zweck des Religionsunterrichts in den Schulen die Bildung des Menschen zur Tugend hingestellt. So war auch die Abfassung des Entwurfs für den allgemeinen Religionsunterricht in den nassauischen Schulen einem katholischen Geistlichen übertragen worden; und dieser Entwurf liegt dem Lehrplan zu Grunde. Wo es möglich war, da sollte allerdings Fürsorge getroffen werden, daß jedes Kind den allgemeinen Religionsunterricht bei einem Lehrer seiner Konfession erhalten konnte, geboten war es nicht, vielmehr konnte der allgemeine Religionsunterricht von Kindern verschiedener Konfessionen besucht werden. Kirchenrat Senft sagt nach dreißigjähriger Erfahrung über den allgemeinen Religionsunterricht, daß derselbe wesentlich dazu beigetragen habe, schon den jüngeren Schülern Freude an der Religion zu erregen und sie mit lebendigem Interesse für die ausgewählten biblischen Erzählungen zu erfüllen, daß er nichts weniger als nachteilig auf den konfessionellen Unterricht eingewirkt habe, vielmehr deutlich wahrzunehmen gewesen sei, daß Kinder, die durch Erwerbung richtiger allgemeiner Begriffe und Vorstellungen zweckmäßig vorbereitet waren, auch für das Konfessionelle, wenn es sich harmonisch daran schloß, eine größere Empfänglichkeit und Reife zeigten. Daß seitens einzelner Geistlichen und Vertreter des strengen Kirchentums schon von Anfang an

gegen diesen allgemeinen Religionsunterricht Opposition gemacht wurde, ist leicht erklärlich, entzog er sich doch der kirchlichen Oberaufsicht und wirkte er doch dem konfessionellen Kirchentum entgegen. Unterdessen zog in den dreißiger Jahren immer mehr in die katholische Kirche der Geist des Ultramontanismus und in die evangelische der der Orthodoxie ein, und da beide unduldsam gegen Andersgläubige sind, so konnten sie den dem Frieden dienenden und den Geist der Duldung pflegenden allgemeinen Religionsunterricht nicht gutheißen. Der evangelische Landesbischof forderte zwar in seinem Bericht an die Regierung im Jahre 1838 nur, daß in dem allgemeinen Religionsunterricht, an dem „ohne alles Bedenken katholische und evangelische Schüler teilnehmen können", das Biblische und Christliche betont würde; wenn dies der Fall wäre, so hat er nichts gegen diesen Unterricht einzuwenden, da ja alle christlichen Konfessionen das rein Christliche und Biblische gemein hätten. Von katholischer Seite war schon 1820 dagegen Einspruch erhoben worden, daß der Kirche das Recht der Leitung des Religionsunterrichts und der Einfluß auf die religiöse Bildung der Lehrer entzogen worden sei und daß ein allgemeiner Religionsunterricht erteilt werde; es zeigt sich hier der Kampf der wieder zu größerer Macht gelangten römischen Kurie gegen die auf Einführung einer deutschen Kirche und einer freien Schule gerichteten Bestrebungen. Aber es herrschte damals im Lande und auch unter den Geistlichen der religiöse Friede infolge der noch wirksamen Sonnenstrahlen der Aufklärungszeit und der Ansicht, daß das Rechtthun noch über dem Rechtglauben stehe; man war noch von der Überzeugung durchdrungen, daß die historischen Eigentümlichkeiten, durch welche sich die Konfessionen von einander unterscheiden, ein gemeinsames religiös-sittliches Leben und Wirken nicht hinderten, man erkannte, daß, wenn, wie Kaiser Joseph II. einst gesagt, die Unverträglichkeit der Konfession nur dem ermangelnden guten Volksunterricht zuzuschreiben sei, dieses Ziel in der Simultanschule am besten erreicht werden könne; auch die Bischöfe glaubten, daß das Wesen der Religion in der Erfüllung des göttlichen Gesetzes bestehe und daß sie und die Geistlichen auch ohne Beherrschung der Schule für ihren Glauben wirken könnten. Eine andere Zeit aber begann mit dem Tode des Herzogs Wilhelm (1839) und des zweiten Limburger Bischofs (1840); die Bekämpfung der Staats- und Simultanschule sowohl als des allgemeinen Religionsunterrichts wurde von da an erst von Seiten der katholischen Kirche ins Werk gesetzt und führte zum Sieg der Kirchen- und Konfessionsschule über die Staats- und Simultanschule; das erste Opfer war der allgemeine Religionsunterricht, der 1846 dem konfessionellen weichen mußte.

Wie Gruner in Nassau, so wirkten Nonne in Sachsen-Hildburghausen, v. Türk in Mecklenburg u. a. Männer im Geiste Pestalozzis. Nonne wurde von der Regierung zu Pestalozzi gesandt, um die Pestalozzische Methode kennen zu lernen und in Hildburghausen einzuführen; er eignete sich dieselbe an, lernte die Schuleinrichtungen in Iferten

und in Hofwyl bei Fellenberg kennen und kehrte mit reichen Erfahrungen in die Heimat zurück. Hier wurde die Pestalozzische Methodik zunächst an einer von Nonne gegründeten Privatschule erprobt; 1810 wurden sodann alle Schulamtskandidaten und Lehrer des Landes zu einem Lehrkursus eingerufen, in der Pestalozzischen Methode unterrichtet und dieselbe in die Schulen unter Leitung des Schulrats und Seminardirektors Nonne eingeführt; dasselbe geschah 1827 mit den Lehrern und Schulen der zu Hildburghausen neu hinzugekommenen Landesteile Meiningens; die Lehrerbesoldungen und die Schulaufsicht wurden geordnet und ein Schulplan für sämtliche Schulen des Landes aufgestellt.

In Mecklenburg-Strelitz hatte Justizrat v. Türk auch die Schulsachen zu bearbeiten, obwohl er von denselben nichts verstand; um sich mit dem Elementarschulwesen bekannt zu machen, ging er 1804 zu Pestalozzi nach Iferten, lernte dessen Methode mit ihren Vorzügen und Mängeln kennen und beschloß das Vorzügliche derselben nach Deutschland zu verpflanzen, die Mängel aber zu vermeiden. Nach seiner Rückkehr machte Türk selbst den Versuch, eine Anzahl Kinder in den Elementen des Lesens, Schreibens und Zeichnens nach Pestalozzis Methode zu unterrichten; dieses war der Anfang zu einem methodischen Volksschulunterricht in Mecklenburg. Aber die jammervolle Lage des Volksschulwesens und des Lehrerstandes in diesem Lande, — noch erhielten Lehrer ein jährliches Fixum von 3 bis 7 Thaler, etwas Brennholz und Gemeindeland, Wohnung und 4 bis 7 Thaler Schulgeld —, verhinderten einen allgemeinen Einfluß Türks auf das Schulwesen; es fehlte unter dem Volke und den Gutsbesitzern fast jedes Interesse für Volksbildung. Um dieses zu heben, verbreitete Türk auf eigene Kosten ein Schriftchen: „Über zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksklassen"; auch die Regierung suchte allmählich in das Volksschulwesen mehr Planmäßigkeit, Einheit und Ordnung zu bringen und für die Lehrerbildung Sorge zu tragen. Auf die ritterschaftlichen und städtischen Schulen konnte sie jedoch ihren Einfluß nicht geltend machen; erst 1821 wurde in beiden Mecklenburg durch eine Patentordnung das „Landschulwesen in den ritterschaftlichen und landschaftlichen Schulen" geordnet; 1826 erschien die erste vollständige „Schulordnung für die Domänen des Herzogtums Strelitz". Türk war aber schon 1806 in oldenburgischen Dienst übergetreten, legte aber, da man ihm nicht gestattete, sich ausschließlich dem Schulwesen zu widmen, 1808 auch hier sein Amt nieder und siedelte nach Iferten über. Hier wurde er Lehrer an Pestalozzis Anstalt und gründete daneben eine eigene Erziehungsanstalt, die er 1811 nach Vevey verlegte. 1815 trat er als Schulrat in den preußischen Staatsdienst und wirkte als solcher erst in Frankfurt a. d. O. und dann in Potsdam; er sammelte Lehrer und Leiter der Volksschulen um sich, um sie mit der Pestalozzischen Methode bekannt zu machen, errichtete Seminare und suchte die Volksschulen und die Lehrerbesoldungen zu

verbessern. Er wurde auch 1819 in die Kommission berufen, welche den Süvernschen Schulgesetzentwurf von 1817 zu prüfen hatte, und machte sehr begründete Vorschläge, die aber unbeachtet blieben; 1831 trat er in den Ruhestand, — er sah die Schule und mit ihr die Volksbildung wieder mehr und mehr in das Zeichen des Krebses treten.

Auch in den andern deutschen Staaten wurde das Schulwesen mehr oder weniger im Sinne der Pestalozzischen Pädagogik reorganisiert; so wurden in Sachsen 1805 die allgemeine Schulpflichtigkeit (6. bis 14. Jahr) eingeführt, neue Seminare gegründet, Dinter als Seminardirektor nach Dresden berufen und 1835 ein Schulgesetz publiziert, in welchem die Lehrerprüfungen, Lehrergehalte (150 Thaler auf dem Lande, 180 bis 200 Thaler in den Städten), der Lehrplan der Volksschulen, in den fast alle in der heutigen Volksschule sich findenden Lehrfächer aufgenommen wurden, festgestellt und die Schulverwaltung geordnet wurde; die Schule war konfessionell und der Vorsitzende im Schulvorstande jedenfalls ein Geistlicher.

Rückblick.

Alle Arbeiter im Dienste der menschlichen Kultur waren und sind Kinder ihrer Zeit; sie wurzeln in ihrem Boden, erhalten von ihr die Anregung zur Entwickelung und entwickeln sich unter ihrem Einflusse. Sie erscheinen uns aber dadurch als hervorragend und verdienstvoll, daß sie am Webstuhle der Zeit im Sinne des Kulturfortschrittes thätig waren, ihrer Mitwelt mehr geben, als sie von ihr empfingen und so mit ihrem Einfluß weit über ihre Zeit hinauswirkten. Diese Gesetze der menschlichen Kulturentwickelung mußten besonders deutlich in den letzten Jahrzehnten des vorigen und den ersten des jetzigen Jahrhunderts in die Erscheinung treten; denn stärker als jemals erhob sich damals nach den heftigen Stürmen, die jedem Geistesfrühlinge vorangehen und die wir unter dem Namen Aufklärung, Sturm- und Drangperiode u. s. w. kennen, das Geistesleben und riß alle genialen, besonders alle philosophisch und künstlerisch veranlagten Menschen in seine Bahnen. Zu ihnen gehört ohne Zweifel auch Pestalozzi. Seinem ganzen Wesen nach gehörte er mehr zu den künstlerisch als zu den philosophisch veranlagten Naturen; gewiß liegt in seinem nach allseitiger Erkenntnis strebenden Geiste ein philosophischer Zug und in seinem Gedankengebäude eine Fülle philosophischer Wahrheiten, allein er war nichts weniger als ein Philosoph, der in seiner Gedankenreihe mit logischer Konsequenz Glied an Glied fügt und das Ganze zu einem geschlossenen System abrundet; sein Streben und Schaffen hat vielmehr etwas Instinktives, wie es in der Natur des künstlerischen Genies liegt. Und mit instinktiver Gewalt, sprungweise und unvermittelt und doch durch ein inneres Band zu einer Einheit verbunden treten seine pädagogischen Gedanken auf; sie sind nicht willkürlich erdacht, nicht ein Spiel der Phantasie oder ein Produkt philosophischer Spekulation, sondern geworden durch treue Beobachtung der Kindesnatur und ihrer Entwickelung, gegründet auf reiche und tiefgehende Erfahrung. Darum aber erscheinen sie auch so natürlich und selbstverständlich, darum treten sie mit elementarer Gewalt als aus dem Innersten seines Geisteslebens geboren hervor und wirken mächtig erregend und fördernd auf die Mit- und Nachwelt.

Gewaltig war der Einfluß Pestalozzis auf die Weiterbildung der Pädagogik, besonders der Volksschulpädagogik. Er hat nicht bloß, wie Rousseau, niedergerissen, sondern auch aufgebaut; er hat mit Nachdruck und Konsequenz die Erziehungs- und Unterrichtslehre auf die ewig gültigen Gesetze der Entwickelung der menschlichen Natur und Kultur auferbaut und die Bedingungen, unter welchen das hohe Ziel natur- und kulturgemäßer Erziehung und Bildung zu erreichen ist, klar dargelegt. So legte er den Grund zu einer Erziehungswissenschaft und einer Erziehungskunst. Von diesen Ideen mußten vor allen Dingen die Pädagogen berührt werden; und so sahen wir denn auch die Einwirkungen der Pestalozzischen Pädagogik bei einer ganzen Anzahl von pädagogischen Schriftstellern seiner Zeit deutlich hervortreten. Vor allen Dingen zeigte sich das bei denjenigen, die mit ihm in persönliche Berührung gekommen sind; von seinem Idealismus, dem leider eine gesunde Beimischung von Realismus fehlte, wurden alle angezogen und fürs Werk der Volkserziehung begeistert. Aber auch bei anderen, ihm mehr oder weniger fernstehenden Pädagogen seiner Zeit machte sich sein Einfluß bemerklich; sie alle wurden von dem Geiste der Pestalozzischen Pädagogik tief berührt, und haben in diesem Geiste die Pädagogik, auch selbst dann, wenn das Fundament schon vor Pestalozzis Einfluß vorhanden war, auf- und ausgebaut. Die Besten seiner Zeit haben ihn gewürdigt, die Volksschulpädagogen haben bis auf diesem Tag in ihm ihren Meister verehrt; von Pestalozzi an spricht man von einer Volksschulpädagogik und von einem Volksschulwesen, aus seinen Schriften haben die deutschen Lehrer reiche Belehrung über alle Fragen der Erziehung und des Unterrichts geschöpft und an seinem edlen und hingebungsvollem Wirken Begeisterung für ihren schweren und verantwortungsvollen Beruf gefunden. Vor Pestalozzi war schon viel Gutes in der Pädagogik geschrieben und gethan worden, vornehmlich Comenius, Rousseau und die Philanthropen hatten mächtig ihre Stimmen für eine naturgemäße Erziehung der Jugend erhoben; aber sie alle überragt Pestalozzi durch den Fortschritt, der sich in seinen pädagogischen Ansichten und Bestrebungen bemerkbar macht, und durch die Nachhaltigkeit der Wirkung, die er hervorrief.

Was war die Ursache, der tiefere Grund dieses gewaltigen Einflusses? Seine Gelehrsamkeit, seine wissenschaftliche Bildung waren es nicht, denn sie waren nicht groß, sie zeigten große Lücken; sein Mitarbeiter Krüsi sagt von ihm: „Bei gewöhnlichen Prüfungen für Schulamtskandidaten wäre Pestalozzi wohl überall durchgefallen; seine Aussprache war hart, seine Schrift unleserlich, seine Rechtschreibung veraltet und mangelhaft, seine Leistungen in der Arithmetik gering, einen geometrischen Lehrsatz hat er wohl nicht zu beweisen versucht, vom Zeichnen war nicht die Rede, singen konnte er nicht.“ Es war auch nicht die Klarheit seines pädagogischen Systems, denn zu einem eigentlichen System hat er es nie gebracht, und seine theoretische Erkenntnis ist zu einer befriedigten Abklärung nicht gekommen. War es vielleicht sein hervor-

ragendes methodisches Lehrgeschick? Seine natürliche Begabung zum Unterrichten war nicht hervorragend! Oder war es endlich wohl ein besonderes Organisationstalent, besondere Erfolge in seiner praktischen Thätigkeit, in der Gründung, Einrichtung und Leitung von Erziehungs- und Unterrichtsanstalten? Man lobt zwar sein heißes Bemühen und seine Hingebung an die Erziehung der Kinder des Volkes, der Armen und Verlassenen, der er alles geopfert hat, seine atmenlos angestrengte Thätigkeit bei Tag und Nacht, seine verzehrende Sorge und grübelndes Besinnen über die Mittel und Wege, um dem im Elend versunkenen Volke zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen; aber man weiß ja auch aus seinen eigenen Bekenntnissen, wie er, ein wahrer Sisyphus, seinen Fels immer von neuem gewälzt, immer wohl sein Alles einsetzt, mit Begeisterung und Hingebung an die Erziehungsarbeit, an ein Unternehmen nach dem anderen herantritt, um wieder geknickt, in tiefster Seele verwundet zurückzusinken und bekennen zu müssen, daß er durch seine Schuld, durch die Unverbesserlichkeit seines immer der Wirklichkeit weit vorauseilenden und doch an sie sich fest anklammernden Idealglaubens nicht das erreicht hatte, was er erreichen wollte. Nach unsern heutigen Begriffen war die Anstalt in Iferten keine Musteranstalt; wie Pestalozzi, so fehlte es auch den meisten Lehrern an ihr an gründlicher Bildung, ein einheitlicher Lehrplan bestand nicht, die Unterrichtserfolge, die zudem auch durch die steten Besuche litten, erschienen schärfer blickenden Beobachtern nicht überall günstig, und Pestalozzi besaß durchaus nicht die notwendigen Eigenschaften für einen Schulleiter. Es fehlte ihm unstreitig an dem pädagogischen Scharfblick, den nur eine gründliche Fachbildung in Theorie und Praxis geben kann, und infolgedessen an der Sicherheit des Handelns; daher waren Gang und Gestaltung seiner Unternehmungen zu sehr von Zufälligkeiten, von andern Personen und von augenblicklichen Eindrücken und Erregungen beeinflußt. Und doch stützt er sein ganzes Erziehungssystem auf diese Erfahrungen seines Lebens; er will nicht wissen, was die Theoretiker vor ihm und zu seiner Zeit auf dem Gebiete der Pädagogik geleistet haben, er nimmt in der Zeit von dreißig Jahren kein Buch in die Hand, er bemüht sich, zu vergessen, was er früher gelesen hat, — er will alles aus sich, aus seinem Geiste schöpfen! Aber er ist nach eigenem Geständnis kein schulgerechter Theoretiker geworden; seine Erörterung über die Erziehung und deren praktische Ausführungen sind wohl auf psychologischer Basis aufgebaut, seine Erziehungsmittel sind wohl nach psychologischen Gesichtspunkten ausgewählt und geprüft, aber zur vollen Klarheit über dieselben und zu einer abgeklärten Darstellung derselben hat er sich nicht erheben können. Er hat unstreitig vieles mehr mit dem Gemüt als mit dem Verstande erfaßt; in seinen Ideen ist unstreitig viel Unausgegohrenes, viel unbestimmtes Ahnen ohne sichere Erkenntnis, ja nicht wenig Widerspruch; der Mangel einer wissenschaftlichen Durchbildung hat den Mangel an scharfem, logischem Denken und klarem Ausdruck zur Folge. Die Lektüre seiner Schriften wird durch alles

das sehr erschwert; zwar begegnen uns in denselben überall geistreiche, zum Teil geniale Gedanken, welche uns fesseln und zu weiterem Nachdenken anregen; auch weiß ihr Verfasser das Leben in seiner Wirklichkeit zu erfassen und versteht einzelne Züge aus ihm mit überraschender Treue zu zeichnen, aber es fehlt die scharfe logische Fassung und künstlerische Gestaltung, ja es gelingt ihm nicht immer, den einzelnen Gedanken, der ihm vorschwebt, auf einen ganz klaren Ausdruck zu bringen, und nicht immer ist die Gedankenfolge eine zwingende und in sich abgeschlossene.

Aber was ist denn nun Pestalozzis Verdienst? Auch hier hat er in seiner Bescheidenheit und in seiner Überschätzung eine Antwort gegeben; „ich habe," sagt er, „den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntnis festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unseres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muß; ich finde, daß ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden konnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur bestimmtesten Notwendigkeit zu erheben; ich finde endlich, daß ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitiger und in allen drei Fächern mit sich selbst, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts an sich selbst näher gebracht habe." In der That hat Pestalozzi ein ganzes Leben voll Mühe und Arbeit angewandt, die ewigen Gesetze der menschlichen Natur zu ergründen, die Grundsätze des Unterrichts „aus der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwickelung zu folgern, die Lehrkunst in ihrem ganzen Thun fest an den Gang der Natur zu ketten", denn ihm kommt alles auf die Psychologie der Lehrkunst an. Dieses Verdienst kommt Pestalozzi zu, wenn auch gleiche Versuche vor ihm gemacht worden sind. Denn vor Pestalozzi haben Pädagogen wie Comenius, Rousseau und die Philanthropen für diese Prinzipien gekämpft, haben die Anschauung als Fundament aller Erkenntnis und den Anschluß der Bildung an den Entwickelungsgang der Natur gefordert und waren in der praktischen Anwendung glücklicher als er; in der Unkenntnis dieser Thatsache überschätzt Pestalozzi sein Verdienst in dieser Hinsicht, wie er die Wirkung seiner ganzen Methode überschätzt und die Persönlichkeit des Lehrers unterschätzt; er glaubte durch ein breites, und weitschweifiges Lehrverfahren mit seinem lückenlosen Fortschreiten und der einseitigen Betonung der Kraftbildung die wahre Menschenbildung zu fördern und vergaß, weil er an sich zuletzt dachte, daß er seine Haupterfolge durch seine liebevolle Hingabe an das Kind seine glühende Begeisterung, und seine Aufopferungsfähigkeit erreichte. Schon Zeitgenossen Pestalozzis haben dessen Behauptungen bezüglich seiner Verdienste in der Didaktik auf das

rechte Maß zurückgeführt; viele von seinen unmittelbaren, noch mehr aber seine mittelbaren Schüler haben die Einseitigkeiten erkannt und sind bestrebt gewesen, sie zu beseitigen; die Kritik, welche von ihnen an dem Meister geübt wurde, war oft sehr scharf und manchmal einseitig, aber im ganzen haben sie doch der Pädagogik noch in dieser Periode eine Gestalt gegeben, wie sie den Forderungen der Natur und Kultur entspricht. Pestalozzi hat, wie es bei allen Reformern und Vorwärtsstrebenden der Fall ist, seine Ideen vielfach überschätzt hinsichtlich ihres geschichtlichen Alters und ihrer Wirkung; man hat aber auch, — und hier mußte Pestalozzi auch das Schicksal aller Reformer und Neuerer teilen —, oft zu sehr die Schattenseiten seiner Bestrebungen und ihrer Verwirklichung, besonders im Anschluß an sein Selbstzeugnis, hervorgehoben. Traut man aber dem Manne da, wo er gegen sich spricht, so sollte man doch auch der Versicherung Glauben schenken, daß in der harten Schule der Täuschungen und Enttäuschungen ihm Erkenntnisse gereift sind, die vielleicht nur so reifen konnten, die in ihrer Art originell und von ewiger Gültigkeit, die der Ausfluß einer genialen Menschennatur sind! Es sind Ideen, die in der Natur und Menschenwelt verwirklicht sind oder bei deren fortschreitenden Entwickelung verwirklicht werden und also den Pfad der Geschichte voraus beleuchten, die aber nur von genialen Menschen mehr oder weniger klar erkannt und mehr oder weniger vollkommen dargestellt und durch ihr Thun verwirklicht werden; es verschlägt dabei nicht viel, ob sie schon früher von ebenfalls genialen Menschen mehr oder weniger klar erkannt worden sind und ob sie in jeder Hinsicht vollkommen zur Darstellung und Verwirklichung kommen. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen die Bestrebungen Pestalozzis ins Auge gefaßt werden, wenn sie richtig gewürdigt werden sollen. Er hat die Idee der Volksbildung nicht isoliert erfaßt, sondern die Aufgabe derselben erwächst ihm aus seiner tiefen Erkenntnis des sozialen Elendes des Volkes und dessen Ursachen; „nur Betrüger und Betrogene," sagt er, „berühren die Ursachen nicht, wenn von den Wirkungen die Rede ist". So liegt schon in dieser Auffassung des Problems der Volksbildung neben der individuellen die soziale und neben der formellen die materielle Seite der Pädagogik eingeschlossen, wenn auch in der Darstellung und Verwirklichung die individuelle und formelle Seite einseitig in den Vordergrund treten. Die Wichtigkeit einer naturgemäßen Erziehung für die Hebung der Wohlfahrt der Menschheit war längst vor Pestalozzi erkannt und von den Fürsten und Gewaltigen auch anerkannt; das ganze Zeitalter der Aufklärung war davon voll. Aber man dachte dabei nur oder doch hauptsächlich an die Erziehung der oberen Stände, der oberen Schichten; man glaubte, daß diese, wenn sie genugsam erzogen und unterrichtet wären, sich nun die Aufgabe stellen würden, das darbende Volk durch Mitteilung von ihrer besseren Erziehung und Bildung zu einem menschenwürdigen Dasein emporzuziehen. Aber Pestalozzi hat erkannt, daß die Erziehung und Bildung der oberen Stände trotz ihrer Verbesserung und Hebung

noch lange nicht dem Ideal der Menschenbildung entspricht und sie gar nicht geeignet ist, dem Elend des Volkes durch Erziehung und Bildung abzuhelfen; er erkennt, daß diese Bildung dem Zustande des Volkes nicht angemessen ist, daß sie in Widerspruch mit dessen ganzem Leben steht und daher von ihm auch nicht angeeignet werden kann, daß eine Hebung des sozialen Elends des Volkes nur durch eine Erziehung und Bildung möglich sei, welche in der Menschennatur an und für sich ohne Rücksicht auf Stand und Beruf begründet ist, und daß dem Volke nur durch das Volk geholfen werden kann. Er hat, getrieben von einer unerschöpflichen, sich selbst verleugnenden Menschenliebe, die Idee der Volkserziehung in ihrer ganzen Tiefe erfaßt; er sah die Ausbildung der körperlichen und geistigen Anlagen eines jeden Menschen als eine Notwendigkeit der Menschennatur, als Aufgabe und Bestimmung des Menschendaseins und nicht bloß als eine Zier und einen den Weg zum Glücke, sondern als einen notwendigen Bestandteil des Menschenglückes selbst an; er hat daher, wie vor ihm keiner, die gleiche geistige Natur und die gleiche Berechtigung zur Ausbildung der körperlichen und geistigen Anlagen aller Menschen betont. Erziehung und Bildung können aber, so folgert er, dem Menschen nicht von außen gegeben werden; die gesellschaftliche Vereinigung und die damit begründete Zivilisation hat an sich nicht die Kraft, das Tier im Menschen zu bändigen, die sinnliche Natur der sittlichen unterzuordnen; nur als Werke seiner selbst, nur durch selbstthätige Entwickelung der im Menschen liegenden Anlagen, nur durch eigene Arbeit kann der Mensch zur wahren Menschlichkeit gelangen; „Erziehung und Gesetzgebung müssen dem Gange der Natur folgen", der uns vom Sinnlichen aufwärts zum Sittlichen führt. Pestalozzi hat, wie keiner vor ihm, betont, daß die Arbeit an der Erhebung des Menschen zu seinem wahren Menschentum, zur wahren Sittlichkeit seiner Natur, die wahre soziale Arbeit ist; er hat, und das ist eines seiner Hauptverdienste, die Frage der Bildung auf sozialen Grund, die soziale Frage auf den Grund der Menschenbildung zurückgeführt. Er hat aber auch durch die tiefere Erfassung dieser Menschenbildung, durch die tiefere Erfassung der Gesetze der Entwickelung der menschlichen Natur und die Gestaltung seiner Erziehungsgrundsätze nach diesen Gesetzen den Grundsatz aufgestellt, daß die Gesetze der Pädagogik aus der menschlichen Natur und ihren Entwickelungsgesetzen abgeleitet werden müssen; er will die Erziehungskunst durch diese Fundamentierung in der Menschennatur und ihren Entwickelungsgesetzen zur Wissenschaft erheben, will „das Studium der Erziehungskunst aus dem Wirrwarr seiner empirischen Widersprüche ziehen und zu einer auf unwidersprechlichen Grundsätzen ruhenden Wissenschaft erheben". Ein Mann mit so tiefem Gemüt und so klarem Geiste wie Pestalozzi, der ohne Vorurteil und in steter Erinnerung an die eigene Kindheit und die Wonne der Kindesunschuld die Menschennatur erfaßte, konnte sich unmöglich mit der kirchlichen Doktrin befreunden, daß der Mensch von Haus aus nur zum Bösen geneigt sei, er mußte vielmehr zur Über-

zeugung gelangen, daß derselbe als ein vollkommenes Wesen aus den reinen Händen der Natur hervorgegangen sei. Freilich weiß er, daß diese Vollkommenheit nur eine sinnliche ist und daß sich der Mensch als Kulturwesen, als Mensch, zur sittlichen Vollkommenheit, wenn auch nur zu einer verhältnismäßigen, aus eigener Kraft emporarbeiten muß; „ich bin als Werk der Natur, als Tier vollendet, als Werk meiner selbst strebe ich nach Vollendung". Auch der geschichtliche Gang der Kulturentwickelung der Menschheit ist für Pestalozzi ein Produkt der naturnotwendigen Entwickelung, welche der Kultur der Einzelentwickelung gleicht und also auch von der Sinnlichkeit zur Sittlichkeit fortschreitet; die Erziehung, die „Kunstführung", welche die Naturgesetze nicht umgehen, aber ihren Zwecken dienstbar machen kann, ist eine Verfeinerung des Naturganges, eine abgekürzte Wiederholung der Kulturentwickelung. Ein goldenes Zeitalter im gesellschaftlichen Leben der Menschheit, wie es sich Rosseau ausmalt, kann es nach Pestalozzis Ansicht niemals gegeben haben; es mußte ihm daher auch fern liegen, das Heil der Menschheit, ähnlich wie Rousseau, in der Rückkehr zum Naturzustande zu suchen. Ihm war der Mensch ein gesellschaftliches Wesen, das nur in diesem Zustand vermittelst der Erhebung zur Sittlichkeit, zur Blüte seiner Entwickelung gelangt. „Das, was die sich selbst überlassene Natur nur langsam, unsicher und lückenvoll vollzieht, das ordnet die Kunst in Reihenfolgen von Bildungsmitteln, deren jedes einzeln zwar von den ewigen Gesetzen des Naturganges ausgeht, aber durch Zusammenstellung und Ordnung einen Grad von Kraft erhält, zu der die sich selbst überlassene Natur sich unmöglich zu erheben vermag"; die Erziehung ist also für Pestalozzi nur eine Mitwirkung in der Entfaltung der von der Natur gegebenen Kräfte, keinenfalls aber eine Um- oder Neugestaltung dieser letzteren; sie muß sich demnach dem Entwickelungsgang der Natur im Einzelmenschen und dem in der Menschheit (Kultur) anschließen. Die Aufgabe der pädagogischen Kunst ist es nach Pestalozzis Ansicht, den Menschen zu erziehen und zwar nicht bloß für dessen eigenes Wohl, sondern auch für das Wohl der Menschheit. Durch die entschiedene Forderung, daß die Grundsätze der pädagogischen Kunst aus den Gesetzen der Menschennatur und ihrer Entwickelung abgeleitet werden müssen, hat sich Pestalozzi das große Verdienst erworben, auf die Begründung der Pädagogik auf die Psychologie hingewiesen zu haben.

Pestalozzi hat die Menschennatur und das Menschenleben im Zusammenhang mit der Natur und Kultur erfaßt; aber er ordnet die Natur der auf natürlicher Basis der Menschennatur entwickelten sittlichen Kultur unter und stellt damit die Ethik als Grundwissenschaft der Pädagogik neben die Psychologie hin. Er geht dabei von der uralten und richtigen Anschauung aus, daß die Menschennatur sinnlich-geistig ist, weil wir durch die Sinne und durch den Geist (Selbstbewußtsein) zu Wahrnehmungen gelangen. Zuerst tritt beim Kinde das physische Leben vorherrschend, ja allein herrschend auf; in ihm liegen die Aus-

gangspunkte alles Gedeihens wie aller Entartung. Kann dieses und das später erwachende, dann aber sich rasch entwickelnde Geistesleben sich nicht so entfalten, daß die Entwickelung natur- und kulturgemäß verläuft, so gewinnt das sinnliche (tierische) Wesen ein bleibendes Übergewicht, und alle Geisteskräfte, Strebungen und Fertigkeiten treten in den Dienst sinnlicher und egoistischer Interessen. Daher muß die Erziehung dafür sorgen, daß diese Entwickelung normal verläuft, daß das sinnliche und geistige Leben zur vollkommenen und harmonischen Entwickelung in der Weise kommt, daß der Geist, das Reine, Göttliche in demselben, „das seinen Geist, sein Herz und seine Kunst über die Ansprüche seines sinnlichen und tierischen Daseins erhebt", zur Herrschaft gelangt. Daher bezeichnet Pestalozzi das Ziel der Erziehung „die Erhebung unserer Natur aus der sinnlichen Selbstsucht unseres tierischen Daseins zu dem Umfang der Segnungen, zu denen die Menschheit sich durch die harmonische Bildung des Herzens, des Geistes und der Kunst zu erheben vermag". Die wahre Erziehung kann nur alles das in seinen Einwirkungen fördern und unterstützen, was vom ersten Lebensaugenblick an kraft seiner Existenz die kindliche Entwickelung am nachhaltigsten beeinflußt, die Natur und die menschliche Umgebung des Kindes; was diese beiden Faktoren, indem sie durch ihre Eindrücke die früher gebundenen Kräfte der Kindesseele frei und lebendig machen, in chaotischer und zielloser Weise beginnen, das soll die Erziehung auf plan- und zielvollem Wege so fortsetzen und vollenden, daß das Geistige, das Sittliche und Religiöse, das wahrhaft Menschliche zur Herrschaft über das Sinnliche, das Tierische kommt. So tief hatte die zeitgenössische Pädagogik, besonders die der Philanthropen, die Aufgabe der Pädagogik nicht erfaßt, denn bei ihnen tritt das Bestreben, das äußere Wohlergehen des Zöglings zu fördern, das Glückseligkeits- und Nützlichkeitsprinzip, entschieden in den Vordergrund, und alle ihre Maßnahmen, auch die intellektuelle Bildung, treten in den Dienst dieser Prinzipien; Pestalozzi dagegen stellt der Erziehung die Aufgabe, für das sittliche Heil der ganzen Menschheit zu wirken, den Einzelnen nicht bloß zu seinem eigenen Lebensglücke heranzubilden, sondern so zu erziehen, daß er das Wohl seiner Mitmenschen mit dem seinigen identifiziert, so daß durch gegenseitige Selbstverleugnung des Einzelnen das Wohl der Gesamtheit und hierdurch auch das des Individuums immer mehr gefördert werde.

Auf die Unveränderlichkeit der Menschennatur in ihren Gesetzen und den gesetzmäßigen Entwickelungsgang der menschlichen Kultur beim Einzelmenschen und der Menschheit gründete nun Pestalozzi den Schluß, daß es im großen und ganzen nur eine zweckentsprechende, also gute Methode der Erziehung gebe; er fand, daß die ersten Grundlagen jedweder Erziehung und jedweden Unterrichts überall die gleichen seien und jeder Unterricht von dem auszugehen habe, was zunächst auf die Sinne einwirkt und von da aus lückenlos weiterschreiten muß, daß also die Pädagogik einzig in der Kunst besteht, dem Individuum den Weg

abzukürzen, den die Natur und Kultur die Menschheit geführt hat. Pestalozzi hat sich dabei nicht der Thatsache verschlossen, daß diese zweckentsprechende Erziehungs- und Bildungsmethode bei ihrer Anwendung mit Rücksicht auf die individuellen Verhältnisse zweckentsprechende Modifikationen erfahren, daß also bei der Einheit der Methode der Natur des Kindes und des Lehrers Rechnung getragen werden muß; aber immer muß das Bestreben zu erkennen sein, das individuelle Gebahren nach allgemeinen Prinzipien zu gestalten. Nur durch eine solche planmäßige auf die Natur und den Entwickelungsgang des Einzelmenschen und der Menschheit (Kultur) begründete Erziehung und Bildung innerhalb der Kulturgesellschaft und als Glied derselben kann der Mensch zur Sittlichkeit, der Blüte seiner Entwickelung, zum Menschheitsideal, gelangen. Das Wesen der wahren Menschenbildung kann daher für Pestalozzi nicht in der Menge des Wissens liegen, sondern in dessen lückenlosem, organischem Zusammenhange; die Mittel zu einer solchen Bildung leitet er daher ganz richtig einerseits aus dem Zweck der Erziehung, anderseits aus den psychologischen Anlagen des Menschen ab; die Einheit des Erziehungszweckes und der innere Zusammenhang aller menschlichen Anlagen bedingt den Zusammenhang aller Bildungsmittel. Alle Mittel (Kunstbemühungen), welche die Entfaltung unserer physischen und geistigen Kräfte zum Zwecke haben, sind den höheren Gesetzen der sittlichen und religiösen Bildung unseres Geschlechts unterzuordnen. „Meine Ansicht ist der allgemeinen Meinung entgegen," sagt Pestalozzi, „daß das Kind noch nicht menschlich, erst durch Bildung (Erziehung) und Unterricht zum Menschen erhoben, daß es anfangs eine bloß tierische Natur, erst durch tierische Thätigkeit und tierische Erziehungsmittel zu einer geistigen Natur umgeschaffen werden müsse." Die Ausbildung der physischen Kraft bezweckt bei Pestalozzi neben der Gesundheit hauptsächlich die systematische Übung der Sinne und Glieder als Grundlage der Bildung und der Fertigkeiten, auf denen die menschlichen Berufe beruhen; im Verein mit der geistigen Bildung ist sie das solide Fundament der künstlerischen Ausbildung. Die sittliche Erziehung, die Zucht, steht bei Pestalozzi voran, denn vom Augenblick der Geburt an tritt der Mensch in ein, wenn auch noch so schwaches sittliches Verhältnis zu seiner Umgebung, daher muß auch von diesem Augenblick an die systematische Ausbildung der sittlichen Kraft, die Zucht, beginnen, welche die Aufgabe hat, das sittliche Wesen im Menschen herauszubilden und zur Herrschaft zu bringen; den Schwerpunkt der sittlichen Bildung legt Pestalozzi in die häusliche Zucht und sieht als Mittel die sittliche Gemütsstimmung durch die Liebe und Sorge der Mutter, die sittlichen Übungen (Selbstüberwindung und Anstrengung) und die sittlichen Grundsätze, welche durch Nachdenken und Vergleichen der dem Kinde naheliegenden Rechts- und Sittlichkeitsverhältnisse gewonnen werden, an. „Das einzige und ewige Fundament der Bildung unserer Natur zur Menschlichkeit ist die Liebe; nur in ihrer heiligen Kraft erhebt sich der Mensch zu allem Göttlichen, zu allem Ewigen, das in

seiner Natur liegt." Nach Pestalozzis Ansicht führt der Gang der Natur den Menschen vom tierischen zum gesellschaftlichen und von diesem zum sittlichen Zustand; die Gesellschaft setzt dem tierischen Egoismus Schranken und schafft so den gesetzlichen Zustand, der erst dadurch zum sittlichen wird, daß man „das, was man soll, zum Gesetz dessen mache, was man will". Vom tierischen Zustande führt das sympathische Gefühl den Menschen zum gesellschaftlichen, daher ist die Familie die wahre Schule der Sittlichkeit; hier kann die sittliche Erziehung auch am besten individuell sein, d. h. in den natürlichen Neigungen eines individuell bestimmten Menschen Anknüpfungspunkte für das Sittliche finden und hemmende Triebe überwinden. So entschieden und dringend hat vor Pestalozzi kein Pädagoge den Einfluß und die Allgewalt der Liebe im Erziehungswerke betont und die sittliche Erziehung auf ihren wahren Boden, die Gemütsbildung, gestellt.

Der Unterricht, welchem die Entfaltung der intellektuellen (geistigen) Kräfte obliegt und keine Liebe bildet, ist also nicht das Wesen der Erziehung, und Pestalozzi ordnet ihn daher der sittlichen Erziehung unter; er hat also einen erziehenden Unterricht im Auge. Selbstverständlich will auch Pestalozzi diese Bildung durch einen Stoff vollbringen, aber die Hauptsache ist für ihn, daß die psychologischen Gesetze aufgesucht werden, nach denen sich die geistige Kraft entfaltet, und daß dann die Auswahl und Anordnung des Stoffes diesen Gesetzen untergeordnet werden; er will nichts wissen von einem Unterricht, der seinen Zweck in sich selbst hat und durch „schädliche Vielwisserei zu Gefahren hinsichtlich der Erziehung führen kann". Der Unterricht soll nach Pestalozzi das Kind von deutlichen Anschauungen zu klaren Begriffen erheben; aber er fordert auch die Verknüpfung der Begriffe zu psychologischen Reihen (Association) und Zusammenstellung der in ihrem Wesen verwandten Begriffe (systematische Anordnung). Pestalozzi ist sich aber wohl bewußt, daß damit der Unterricht in Bezug auf den Zweck der Erziehung nicht alles geleistet hat; er fordert ausdrücklich auch die Berücksichtigung aller übrigen Anlagen des Menschen, wodurch jene Harmonie der Kräfte, das Gleichgewicht der sittlichen, geistigen und physischen Kräfte, Gemeinkraft, welche den Inbegriff der Menschlichkeit ausmacht, hergestellt wird. Die Erziehung hat die Einwirkungen der Natur und der Gesellschaft in ihren Dienst zu nehmen und in zweckmäßiger Auswahl auf den Zögling zu konzentrieren; sie hat also nach der intellektuellen Seite hin durch Darbietung geeigneter realer Objekte, nach der ethischen Seite hin durch Schaffung und Ausnützung wirklicher Lebensfälle in die Entwickelung des Kindes einzugreifen. Damit ist für den Unterricht die Anschauung zum ersten, alles durchdringenden Prinzip geworden, und für die Erziehung im engeren Sinne, die sittliche Heranbildung der Zöglinge, ist die Einwirkung des wirklichen Lebens mit seinen Beispielen, Gewöhnungen und Gemütserregungen als die maßgebende Kraft anerkannt. Von der Anschauung (Auffassung mittels der Sinne und des Geistes) soll der Unterricht

ausgehen, soll diese zu klaren Begriffen erheben (Wissen, Erkennen) und diese im Handeln mit den Fertigkeiten (Ergebnis der physischen Bildung) und den sittlichen Grundsätzen (Ergebnis der sittlichen Bildung) in Beziehung setzen (Können).

Diesen Gang muß jede zweckentsprechende Methode einschlagen, und von diesem Standpunkte aus kann es daher auch für Pestalozzi nur eine gute Methode geben; diese aufzusuchen, den Gang und die Mittel für dieselbe zu finden, war Pestalozzis Bestreben als Schulmann. „Ich finde," sagt er in seiner Selbstkritik, „daß ich das Ganze alles Unterrichts auf drei Elementarmittel zurückgeführt und die speziellen Mittel ausgeforscht habe, durch die es möglich gemacht werden könnte, die Resultate alles Unterrichts in diesen drei Fächern zur bestimmtesten Notwendigkeit zu erheben; ich finde endlich, daß ich diese drei Elementarmittel unter sich selbst in Harmonie gebracht und den Unterricht dadurch nicht nur vielseitiger, sondern auch mit der menschlichen Natur übereinstimmend gemacht und dem Gange der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts näher gebracht habe." Offenbar will Pestalozzi sagen: die Vorstellung eines Dinges beginnt mit der Auffassung der Einheit, abgesondert von den mit ihm verbundenen Einheiten; sie ist anfangs eine dunkele Gesamtvorstellung, bei welcher die Form besonders hervortritt, und wird im Wort festgehalten. Damit aber diese dunklen Gesamtvorstellungen zu deutlichen Begriffen erhoben werden, müssen aus den drei Elementarmitteln drei Elementarfächer (Zahlen-, Formen- und Sprachlehre) werden, in deren jedem die ganze Entwickelung von deutlichen Anschauungen zu klaren Begriffen durchlaufen werden soll; da Pestalozzi nur die Elementarbildung, nicht die ganze Volksschulbildung im Auge hat, da er ferner Anschauungsunterricht und Gesang in den Sprachunterricht und Schreiben und Zeichnen in die Formenlehre einschließt, so hat er die Hauptfächer des Elementarunterrichts methodisch bearbeitet und besonders die Anschauung nach Zahl und Form, sowie den Sprachunterricht zum Fundament desselben erhoben.

Wohl war Pestalozzi nicht der erste, welcher die Anschauung als Ausgangspunkt aller Erkenntnis fordert; aber Pestalozzi hat den Begriff der Anschauung von einer neuen Seite erfaßt und so allerdings neue Bahnen dem Unterricht angewiesen. Schon Johannsen weist in seiner „Kritik der Pestalozzischen Erziehungs- und Unterrichtsmethode" auf diesen Unterschied in der Auffassung des Begriffs „Anschauung" hin. Das, was die herrschenden Pädagogen Anschauung nennen, hebt er hervor, sei nur ein leidendes Auffassen der sinnlichen Wahrnehmung der Gegenstände, so wie dieselben sich unseren Sinnen darstellen, Pestalozzi dagegen verstehe unter Anschauung das thätige Auffassen der Gegenstände, so wie sich das Wesen derselben dem Geiste darstelle; der bisherige Unterricht sei trotz der ungenügenden Regeln, vom Nahen zum Fernen und vom Bekannten zum Unbekannten fortzuschreiten, planlos verfahren, Pestalozzi habe dagegen eine strenge Ordnung und psychologische Reihenfolge geschaffen, die Anschauung zur Anschauungskunst

erhoben; die alten Pädagogen hätten daher jeden sinnlichen Gegenstand zugleich erschöpfend behandelt, Pestalozzi dagegen habe zunächst nur das Wesen der Gegenstände, die dasselbe in erster Linie bestimmenden Merkmale, als welche ihm Form und Zahl erschienen, auffassen lassen und erst an diese die andern, zufälligen Eigenschaften angeschlossen. Niemeyer hat allerdings diese Behauptungen bestritten, aber auch Fichte hebt hervor, daß Pestalozzi unter Anschauung etwas anderes verstehe, als „jene blind tappende und betastende Wahrnehmung", durch welche der Zögling lediglich befähigt werde, „das durch die Erziehung ihm hingegebene Bild leidend aufzufassen, es hinlänglich zu verstehen und es also, wie es ihm gegeben ist, zu wiederholen"; Pestalozzis Anschauen dagegen, meint Fichte, sei Selbstthätigkeit. Offenbar hat Pestalozzi den Begriff tiefer und weiter gefaßt wie seine Vorgänger; ihnen war es die sinnliche Auffassung, ihm die geistige. Pestalozzi wollte alles Geistesleben, auch das Gemüt, vornehmlich aber das begriffliche Erkennen auf die Anschauung begründet haben. Die Erkenntnis sollte nach Pestalozzi nicht aus der Vergleichung von Begriffen durch Reflexion, sondern unmittelbar aus der Anschauung hervorgehen; wenn z. B. nach der herrschenden Euklidischen Methode in der Mathematik der Satz von der Gleichheit der Basiswinkel im gleichschenkeligen Dreieck dadurch festgestellt wird, daß man die Höhe errichtet und den Nachweis des Deckens der beiden dadurch entstehenden Dreiecke führt, so soll nach Pestalozzis Methode die bloße Anschauung des gleichschenkeligen Dreiecks oder der Nachweis durch Messen der Schenkel und Winkel genügen, um erkennen zu lassen, daß die Gleichheit der Schenkel notwendigerweise die Gleichheit der Basiswinkel nach sich ziehe. Da nach Pestalozzis Ansicht das herrschende Katechisieren in nichts anderem als Kombinieren und Vergleichen von Begriffen bestand, so polemisierte er heftig gegen dasselbe und verlangte statt dessen im Elementarunterricht die Anwendung der Anschauungsmethode. Es ist und bleibt Pestalozzis großes Verdienst, an die Stelle der zu seiner Zeit herrschenden wissenschaftlichen Methode des begrifflichen Erkennens die Elementarmethode des unmittelbaren, anschaulichen Erkennens gesetzt zu haben.

Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, gewinnt auch die Aufstellung der Elementarmittel des Unterrichts in Form und Zahl als Auffassungs- und der Sprache als Darstellungsmittel des Elementarunterrichts ein anderes Ansehen; Pestalozzi wollte in Form und Zahl das Wesen des Gegenstandes auffassen, das dann im Namen dargestellt wird; schon 1803 gelangte er nach Gruners Mitteilung in seinen „Briefen aus Burgdorf" zu der Überzeugung, daß die Sprache nicht wie Form und Zahl ein Mittel sei, das Wesen der Dinge zu erfassen, sondern nur das Mittel, die dem Kinde zugeführten Anschauungen in ihm zu entwickeln, zu ordnen und zu unterscheiden. Pestalozzi wußte wohl, daß außer Form und Zahl auch noch die anderen sinnlichen Eigenschaften als Elemente totaler sinnlicher Anschauungen ins Auge zu fassen seien, aber er hielt Form und Zahl für das Wesentliche aller

Dinge, was unstreitig richtig ist; der Fehler besteht bei Pestalozzi nur in der Überschätzung dieser Auffassungen der Dinge für die Bildung und der Unterschätzung der Auffassung der übrigen Elemente. Seiner Formenlehre liegt die richtige Ansicht zu Grunde, daß das Kind die seiner Anschauung zugänglichen Gegenstände messen und vergleichen müsse; freilich entspricht diesem Gedanken die Ausführung nicht, denn es handelt sich bei derselben rein um lauter Abstraktes (Linien, Winkel, Quadrate werden gemessen und verglichen). Pestalozzi ging auch bei der Zahlenlehre von der richtigen Ansicht aus, daß die Hauptsache sei, die Einheiten in der Vielheit zu erkennen; aber die Bedeutung der Zahl für die Geistesbildung hat Pestalozzi offenbar überschätzt, denn daraus, daß die Zahl nie irrt, folgt noch nicht, daß sie das vorzüglichste Mittel ist, zu deutlichen Begriffen zu gelangen. Die Zahl giebt immer nur, wie auch Pestalozzi sagt, Verhältnisse an; diese Angabe kann allerdings dazu dienen, einen Begriff zu verdeutlichen, aber über das innere Wesen der gezählten Dinge oder über seine Merkmale sagt die Zahl nichts. Weder das Zählen noch das Rechnen kann uns von der Anschauung zum Begriff führen, sie können uns nur die schon gebildeten Begriffe bestimmter machen; wenn wir z. B. den Begriff Vögel haben, so schließt dieser auch das Merkmal Beine ein, die Zahl der Beine macht den Begriff nur bestimmter. Pestalozzi täuscht sich auch darin, daß er meint, Formen- und Zahlenlehre erzeugten eine formale Bildung, machten den Kopf zur Aufnahme und Ergründung jeder Wissenschaft fähig; alles Denken kann nur an einem bestimmten Stoff geschehen, und jeder Stoff kann nur ein auf ihn bezügliches Denken hervorrufen. So wichtige Bildungsmittel nun auch Form und Zahl sind und so groß auch Pestalozzis Verdienste um die Schaffung einer elementarischen Formen- und Zahlenlehre sind, so ist doch die Bezeichnung derselben als einzige Elementarmittel des Unterrichts nicht richtig, denn auch andere Anschauungen, wenn sie auch nicht zum Wesen einzelner Dinge gehören, sind für das Wesen einzelner Dinge und dessen Auffassung sehr wichtig. Pestalozzi verweist nun diese alle an die Sprache. Aber die Sprache ist kein Elementarmittel der Anschauung, sie fügt zum Wesen des Dinges nichts hinzu; das Wort kann nie eine elementare Erkenntnisquelle für die realistischen Gebiete sein. Man hat daher Pestalozzi mit Recht vorgeworfen, daß das Nachsprechen und Lesen von Silben und Wörtern, deren Bedeutung das Kind noch nicht kennt, gerade zum bloßen Maulbrauchen führen müsse, da nur in der Verbindung von Anschauung und Wort das Wesen des Sprechens liege; aber Pestalozzi hat auch selbst später diese Versuche als Ergebnisse unreifer Ansichten erklärt, als ein „Haschen nach Bildungsmitteln, über deren Natur er noch nicht im Klaren war". Übrigens geschieht in unseren Fibeln heute noch, was Pestalozzi that, und die strenge Durchführung des Prinzips, daß Anschauung und Wort eng verbunden sein müssen, ist für die ersten Leseübungen noch zu lösen, — ist wohl auch schwer zu lösen. Die anfangs alphabetisch geordneten Nomenclaturen in wissenschaftliche zu verwandeln, hat Pestalozzi später

selbst als „Resultate unreifer Ansichten“ liegen gelassen. Pestalozzi betrachtet die Sprache als Fertigkeit, als ein Werkzeug, dessen Gebrauch man kennen muß, um es zu Zwecken der Erkenntnis anwenden zu können; er wollte dem Schüler eine klare und deutliche Aussprache zu eigen machen, wollte ihm einen großen Vorrat von Wörtern zuführen und gebrauchen lassen, um dann mit ihrer Hilfe die dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben; die Kinder sollten den Sprachgebrauch der Wörter, ihren Sinn und ihre Bedeutung kennen, die sie umgebenden Gegenstände beschreiben und damit von ihren Vorstellungen Rechenschaft geben lernen, wodurch sie sich derselben deutlich bewußt werden und auch solche Gegenstände verstehen lernten, die ihnen nicht zur Anschauung gebracht werden konnten. Die Sprache ist allerdings kein Element der Anschauung, aber sie ist ein Elementarmittel der Erkenntnis, ein Mittel zur Erhebung der dunklen Anschauungen zu deutlichen Begriffen in dem Sinn, als die Form und die Eigenschaften eines Dinges, die ganze Anschauung desselben nur durch die sprachliche Bezeichnung festgehalten werden; „die Einheit des Namens verbindet und hält verbunden die Merkmale sicherer zur Einheit eines Gegenstandes, und die Übertragung allgemeiner Begriffe wie auch die Zusammenauffassung und Vergleichung mehrerer Gegenstände geschehen bestimmter“ (Herbart). Das alles hatte Pestalozzi erkannt, darum wollte er mit der Anschauung die Sprache üben, darum betrachtete er zunächst die Sprache als Zweck des Unterrichts, darum wollte er zunächst ihren Gebrauch ermöglichen, um sie als Mittel der Geistesbildung benutzen zu können.

Heute betrachtet man die Frage als das vorzüglichste Mittel, den Schüler zum selbstthätigen Erwerb seiner Kenntnisse zu bringen; sie ist das Hauptmittel der heuristischen Lehrform; Pestalozzi benutzte sie weniger, er beschrieb unter Vorzeigung dessen, was beschrieben wurde, sprach mehr vor und ließ nachsprechen, schob dazwischen allerdings auch Fragen ein; z. B. Lehrer: Das rechte Auge (es mit dem Finger berührend) liegt unter der rechten Seite der Stirn (diese Seite berührend), über der rechten Backe zwischen dem oberen Teile der Nase und der rechten Schläfe (diese Teile berührend). Wo liegt das rechte Auge? Kind: Das rechte Auge liegt unter der rechten Seite der Stirn über der rechten Backe zwischen dem oberen Teile der Nase und der rechten Schläfe. Lehrer: Wo liegt dein rechtes Auge? u. s. w.; oder: Lehrer: Ich ziehe von der Linken zur Rechten eine wagrechte Linie; Kinder (ausübend): Ich ziehe u. s. w.; Lehrer: Ich teile diese Linie u. s. w. Pestalozzi wollte auf diese Weise hauptsächlich die Sprachkraft stärken, den Kindern einen Vorrat an Wörtern und Redensarten liefern, die Aufmerksamkeit fördern, sie im Beschreiben üben und befähigen, sich von den Vorstellungen Rechenschaft zu geben und nur das zu reden, was sie genau kannten. Herbart schildert das Nachsprechen im Chor in Pestalozzis Schule in Burgdorf aus eigener Anschauung: „Es war ein Einklang der Worte, höchst vernehmlich, fest bindend, bestimmt haftend

an das, was eben gelernt wurde; die Erklärung lag nahe: das taktmäßige Zugleichsprechen bringt ein reines Artikulieren von selbst mit sich, keine Silbe kann verschluckt werden, und so formt das Kind, das mit der natürlichen Stärke der Stimme beständig laut spricht, seine Aussprache selbst." In der nachfolgenden Zeit hat diese Lehrweise Pestalozzis die nötige Korrektur erfahren; sie hing eben doch eng zusammen mit seiner scharfen Betonung der Erwerbung aller Erkenntnisse durch die allseitige Anschauung, welche ihn auch veranlaßte, die analytische Katechese, welche die Erzeugung von Begriffen im Auge hat, zu verwerfen und die sokratische Katechese auf die obere Stufe zu verweisen. Pestalozzi ging allerdings in seinem Drange, die Sprechkraft mit der Anschauungskraft organisch zu verbinden, zu weit.

So wenig es auch in Pestalozzis Streben, das auf Erfassen des Ganzen hingeht, lag, seine Theorien überall bis ins einzelne auszubauen, so sehr auch bei ihm das theoretisch-spekulative Interesse überwiegt, so hat er doch für die Methode der einzelnen Lehrfächer Hauptgesichtspunkte angegeben und damit befruchtend auch auf den Ausbau der speziellen Methodenlehre eingewirkt; da seine Unterrichtsstunden nur Versuchsstunden sind und Ideen und Versuche sich bei ihm förmlich jagen, so ist von ihm aus nichts praktisch ins Detail ausgearbeitet worden, sondern diese Aufgabe fiel seinen Mitarbeitern zu. Es ist aber in Pestalozzis Geist, wenn im Religionsunterricht die Verinnerlichung, die Erfassung des Lehrstoffs mit Gefühl und Geist und die Kräftigung des sittlichen Willens betont wird. Wenn im sprachlichen Unterricht die materiale Bildung, die Fertigkeit im Reden und Schreiben neben der formalen betont und verlangt wird, daß die Regeln aus Beispielen entwickelt werden, so entspricht das ganz den Bestrebungen Pestalozzis. Ebenso ist es Pestalozzis Verdienst, daß an Stelle des mechanischen das denkende Rechnen getreten ist, in welchem der Schüler auch zur Erkenntnis der Zahlenverhältnisse geführt wird; es ist auch sein Verdienst, daß die Raumlehre sowohl mit dem Rechnen als mit dem Zeichnen in Verbindung gesetzt und die Anschauung begründet worden ist. Wenn in der Geographie die Heimatkunde, in der Geschichte die Biographie und Monographie, in der Naturgeschichte und Naturlehre die Beobachtung in der Natur und am Versuch beim Unterricht in den Vordergrund traten, so beruht das auf Grundsätzen der Pestalozzischen Pädagogik.

So sehr auch bei der Idee der Elementarbildung die formelle Seite der Bildung und die allgemeine Menschenbildung, die Bildung zur Menschlichkeit an und für sich, in den Vordergrund treten, so ist doch dieselbe auf sozialem Boden erwachsen und vom sozialen Gedanken durchdrungen. Schon auf Neuhof will er nicht nur die menschlichen Kräfte der Zöglinge harmonisch ausbilden, sondern sie auch ihren eigentümlichen Lebenslagen entsprechend erziehen; ja dieser letztere Zweck tritt hier geradezu in den Vordergrund und verleitet ihn dazu, die Arbeiten, welche voraussichtlich einst die Nahrungsquelle des Schülers

sein werden, in den Bereich der Schularbeit zu ziehen und so die allgemeine Bildung mit der Berufsbildung zu vermischen. Das war eine Verirrung, von der Pestalozzi schon in Stanz zurückkam; aber der Grundgedanke, der dem bezeichneten Bestreben zu Grunde lag, die Schule in engste Verbindung mit dem Leben zu setzen, die vielseitigen Interessen für die zukünftige Teilnahme an der Kulturarbeit zu wecken und so die Wahl eines Berufs nach individueller Neigung zu ermöglichen, bleibt beachtenswert. Auch bei der Organisation der Erziehung hat Pestalozzi das richtige Verhältnis der Einzelmenschen zur Gesellschaft und zur Menschheit im Auge behalten; er stellt seinen Zögling in die Gesellschaft und erblickt in der Familie die erste Erziehungsstätte des Menschen. Das Hauptmittel der sittlichen Bildung ist ihm nicht die moralische Belehrung und Aufklärung, sondern das lebendige Beispiel mit seiner intensiven Gemütswirkung und die stete Übung und Gewöhnung im Guten; alle Belehrungen haben nur im Anschlusse an die unmittelbare Lebenserfahrung des Kindes einen erziehlichen Wert. Wenn nun auch der Mensch ein geselliges Wesen ist und seine Zwecke nur in der Gesellschaft erreichen kann, so kann nach den angegebenen Gesichtspunkten für Pestalozzi die erziehliche Entwickelung doch nur in jener Form menschlicher Gemeinsamkeit gelingen, welche allgemeine und individuelle Zwecke am ungezwungensten verbindet, in der Familie; das Familienleben allein ermöglicht nach Pestalozzi jene lücken- und zwanglose, stets auf konkreten Lebensfällen beruhende Entwickelung, welche jedem wahren Unterricht zu Grunde liegen soll. Die hohe Bedeutung, welche Pestalozzi der Familie und speziell den Müttern für die Erziehung beilegt und ebenso die Forderung, daß sich die Schulerziehung unmittelbar an die häusliche Erziehung anschließen soll, hängen eng zusammen mit der tiefen Erfassung der Aufgabe der Erziehung. Die Wohnstube als die Umgebung, in welcher sich die menschlichen Kräfte am natürlichsten und allseitigsten entwickeln, ist für Pestalozzi daher die Haupterziehungsanstalt; die Schule, welche nur eine geringe und wenig mannigfaltige Zahl von Lebensfällen umfaßt und daher ihre Gewöhnungen nur auf einen kleinen Kreis sittlichen Lebens erstrecken kann, ist ihm nur ein Surrogat, dazu bestimmt, der Unvollkommenheit des verderbten Familienlebens nachzuhelfen; sie ist also ein Notbehelf, der unter idealen Verhältnissen wegfällt. Man muß aber bei alldem beachten, daß Pestalozzi dabei immer nur an die Elementarbildung und nicht an die ganze Volksschulbildung denkt; er hat aber anderseits durch die Forderung des Anschlusses der sittlichen Erziehung an die unmittelbare Lebenserfahrung die Bedeutung der Persönlichkeit des Erziehers ins rechte Licht gestellt und zugleich die öffentliche Schule von dem Übermaß der Verantwortung in Bezug auf die sittliche Erziehung befreit. Durch die Einfachheit und Naturgemäßheit seiner Erziehungsmittel hat er für den erziehenden Unterricht und besonders für den Elementarunterricht Großes geleistet; „ich habe," sagt er in seinem Schwanengesang, „seit einem halben Jahrhundert mit unermüdeter

Thätigkeit gesucht, die Mittel des Volksunterrichts besonders in ihren Anfangspunkten zu vereinfachen und mein Scherflein dazu beizutragen, dieselben dem Gange, den die Natur in der Entfaltung und Ausbildung der Kräfte der Menschennatur selbst geht, näher zu bringen, und durch diese ganze Zeit mit glühendem Eifer für die Erzielung dieses Endzweckes gearbeitet, aber freilich auch vieles sehr ungeschickt angegriffen und behandelt und mir dadurch unendlich viel Leiden zugezogen, aber sie auch mit standhafter Geduld bis jetzt getragen, ohne jemals von der ernsten Bestrebung nach meinem Ziel abzulassen. Mein Leben hat nichts Ganzes, nichts Vollendetes hervorgebracht; ich wünsche nichts so sehr, als in allem dem, was irgend jemand besser als ich versteht, widerlegt und die Menschheit dadurch besser beholfen zu sehen, als ich es zu thun vermochte". Seinen durchgreifenden Einfluß verdankt also Pestalozzi der Größe und dem Adel seiner Seele, seiner unversiegbaren Liebe zum Volke, der Lauterkeit seiner Gesinnung, der glühenden Begeisterung für die praktischen Aufgaben der Jugenderziehung, dem rastlosen Streben und Suchen nach der vollkommensten Unterrichtsmethode und der selbstverleugnenden Aufopferung, mit welcher er sich für die Verwirklichung der Idee des Menschenwohls durch Menschenbildung hingab. Trotz Fehler und Mängel im einzelnen hat daher die Pestalozzische Pädagogik durch die Erfassung des Kernpunkts der Erziehung und des Unterrichts, vor allen Dingen aber durch den sozialistischen Geist in ihr, durch die Erkenntnis des engen Zusammenhanges der sozialen Frage mit der Frage der wahren Menschenbildung, durch die Idee, die gesunkene Menschheit durch Weckung und Stärkung der echt menschlichen Kräfte, durch Erziehung zur Selbsthilfe vom Verderben zu retten, die pädagogische Welt erregt und bewegt und den großen Geistern Interesse für die Volksbildung eingeflößt; keines der bisherigen Erziehungssysteme hatte die Grundgedanken einer natur- und kulturgemäßen Erziehung so klar und stark erfaßt als wie das Pestalozzische, keiner der bisherigen Pädagogen zu einer natur- und kulturgemäßen Methode so entwickelungsfähige Anregungen gegeben, keiner die bisher vereinsamten Erzieher und Lehrer zu einem ihrer hohen Aufgabe bewußten Stande umgeschaffen und für ihren Beruf begeistert, wie Pestalozzi; er ist in der That der Schöpfer einer neuen Erziehungsperiode, der Bahnbrecher einer neuen Unterrichtskunst; er hat nach seinem eigenen Kernausdruck „den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein anderes Geleise gebracht"; er hat der Erziehung und der Schule, der allgemeinen Menschenbildung durch die Elementarschule ihre Stelle im sozialen Organismus und ihre grundlegende Bedeutung für die Pflege des sozialen Geistes angewiesen.

Wohl ist es wahr, Pestalozzi fand kein unbebautes, steriles Feld vor, als er seine Wirksamkeit als pädagogischer Denker und Praktiker begann; die große Kulturarbeit, welche der europäischen Bildung seiner Zeit zu Grunde lag, konnte nicht ohne heilsame Wirkungen auf die pädagogische Praxis geblieben sein, und auch auf dem Gebiete der pädagogi-

schen Theorie fehlte es nicht an Vorläufern, welche die Erziehung zum Gegenstande tiefgehender und fruchtbringender Forschungen gemacht und Leistungen hervorgebracht hatten, die teils direkt, teils in der Form fortwirkender Anregungen dem pädagogischen Fortschritte zu statten gekommen sind. Es ist auch wahr, daß die aus dieser Zeit hervorgegangenen, wie auch die späteren mehr oder weniger unabhängig von Pestalozzi erstandenen Pädagogen, seine Zeitgenossen und Nachfolger, im Anschluß an die zeitgenössische Philosophie die Pestalozzische Pädagogik in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht nach allen Seiten hin ausgebaut und sich hierdurch unstreitig große Verdienste erworben haben. Die Pädagogik Pestalozzis hatte ja, wie aus den vorangegangenen Darlegungen hervorgeht und wie es bei einem Menschenwerk auch nicht anders zu erwarten ist, ihre Mängel und Fehler, ihre Einseitigkeiten und Unvollkommenheiten; es fehlte ihr namentlich die wissenschaftlich strenge Form und der systematische Auf- und Ausbau. „Das Ganze meiner Lebensweise," sagt Pestalozzi, „hat meinem Dasein keine Neigung und keine Kraft gegeben, voreilend in irgend einer Sache nach heiteren und klaren Begriffen zu streben, ehe dieselben von Thatsachen unterstützt in mir selbst einen Hintergrund hatten. Ich stehe in der Überzeugung fest, daß ich mitten, indem ich in meinem Leben zu sehr wenigen wörtlich in philosophischer Haltbarkeit bestimmten Begriffen gelange, auf meinem Wege dennoch einige Mittel finden werde, die man auf dem Wege der philosophischen Nachforschungen nach heiteren Begriffen über meinen Gegenstand, wie ich ihn zu gehen vermochte, nicht gefunden hätte." Systemlos ist aber nicht planlos, das finden wir auch bei Pestalozzi; aber das absichtliche Fernhalten von der wissenschaftlichen und systematischen Form in der Darstellung seiner Ideen hat eine zu wenig scharfe Fassung seiner Ansichten und die strenge Kontrolle seiner praktischen Ausführungen durch die festen theoretischen Grundsätze zur Folge. Er fand alles, da nur die Erfahrung sein Lehrbuch war, auf analytisch-induktivem Wege, er machte viele und vielseitige Versuche und bittet auch andere Pädagogen um die Mitteilung ihrer Erfahrungen, er fühlt auch das Bedürfnis nach Aufstellung fester Gesetze und einer darauf begründeten wissenschaftlichen Pädagogik; aber bei dem Versuch der deutlichen Erkenntnis dieser Gesetze und ihrer Mitteilung an andere unterlag Pestalozzi im Kampfe des dunklen Gefühls mit dem klaren Begriff, er konnte seine Ideen weder seinen Zuhörern und Genossen klar mitteilen, noch sie in seinen Schriften klar und deutlich darstellen. Niederer versuchte schon, diesen Mangel der Pestalozzischen Pädagogik zu beseitigen, aber es gelang ihm nicht; er hatte sich durch Nachdenken im Anschluß an Kant, Fichte, Schelling u. a. ein eigenes System von der Elementarbildung geschaffen, da er aber oft nicht bloß mit anderen Worten, sondern auch mit anderen Gedanken arbeitete, so mußten Pestalozzis Gedanken dadurch an Originalität verlieren. Mit besserem Erfolg haben Sailer, Schwarz und Niemeyer im Anschluß an die Kantsche und Graser im Anschluß

an die Schellingsche Philosophie dies versucht; aber auch hier finden wir wieder Einseitigkeiten, die besonders durch die Einwirkung der Philosophie Kants mit ihrer Kritik der reinen Vernunft, ihrem kategorischen Imperativ, ihrem Bekämpfen des Gefühlslebens als Richtmaß für Thun und Denken herrührten, wodurch die einseitige Verstandesbildung zu sehr in den Vordergrund trat, wenn auch bald das Menschliche, wie bei Niemeyer, bald das Göttliche, wie bei Schwarz, als Ziel der Erziehung hingestellt wird. Trotzdem Pestalozzis Pädagogik eine allseitige und harmonische Bildung erzielt und die Gemütsbildung besonders betont, hat er doch durch die einseitige Auffassung der Anschauungsformen, der Elementarbildung des Unterrichts in Zahl, Form und Wort, dieser Richtung Vorschub geleistet und hat namentlich die materielle Bildung zu sehr zu gunsten der formellen vernachlässigt. Hier haben namentlich Niemeyer, Graser und Harnisch, auch Schwarz, Dinter, Denzel, Zerrenner, Milde korrigierend eingegriffen und den richtigen Ausgleich zwischen formeller und materieller Bildung angebahnt; daß auch hier noch nicht der rechte Ausgleich gefunden wurde, ist dem Einfluß der Kantschen Philosophie, des kirchlichen Dogmatismus und dem Zurückdrängen der exakten Wissenschaften und der Forderungen des praktischen Lebens durch die einseitige idealistische Philosophie der Zeit und die Strömungen im staatlichen Leben zuzuschreiben. Bei einzelnen Pädagogen treten die Einflüsse des Zeitgeistes sehr stark hervor; so wollen Graser unter dem Einfluß des Drängens des Volkes nach einem verfassungsmäßigen Staatsleben durch die Schule besonders für diesen zukünftigen Verfassungsstaat und Harnisch unter dem Einfluß des wieder allmählich zur Herrschaft kommenden reaktionären Strebens des Kirchentums für Staat und Kirche erzogen haben und geben ihren Lehrplänen diesbezügliche Gestaltungen. Auch in die Gestaltung der Methodik der einzelnen Lehrfächer greifen die genannten Pädagogen korrigierend ein. So klar sich auch Pestalozzi für einen Anschauungsunterricht ausspricht, der als Fundament nicht bloß für die geistige, sondern auch für die sittliche Bildung bilden soll, und damit den abstrakten Denkübungen der Philanthropen, dem „leeren Maulbrauchen" entgegentritt, so kann er sich doch in der praktischen Ausführung von dem letzteren nicht los machen, wie wir es aus dem „Buch der Mütter" und aus der Thatsache wissen, daß er sechs Wochen lang über ein Loch in der Tapete an der Wand spricht. Hier haben schon Türk und Graßmann, besonders aber Denzel den rechten Weg angebahnt, auf dem formale Bildung und Sprechbildung an materiell wertvollem Stoff erzielt und so der Anschauungsunterricht zum Stammunterricht für Sach-, Sprech- und Religionsunterricht gemacht wird. Wohl hat Pestalozzi beim Leseunterricht schon gefordert, daß Sprechübungen und Kopfbuchstabieren den eigentlichen Leseübungen vorausgehen, daß dabei die Lesemaschine benutzt und erst das Geschriebene und dann erst das Gedruckte gelesen werden müsse, aber von der Buchstabier- und Sillabiermethode konnte er sich nicht los machen; Stephani und Graser haben erst den Lese-

unterricht in die rechte Bahn geleitet. Der Zahlen- und Formenlehre hat Pestalozzi in der Anschauung die feste Basis gegeben, auf der sie von Tillich, Niemeyer, Graser, Denzel, Scholz, Stern, Schmid, Graßmann, Harnisch u. a. ausgebaut werden konnten. Den Realunterricht hat Pestalozzi nur im allgemeinen durch die Betonung der Anschauung als Fundament aller Erkenntnis gefördert, da er die physische Nähe mit der psychischen verwechselte und infolge dessen glaubte, über die unmittelbare Anschauung im Unterrichte nicht hinausgehen zu dürfen; ausgebaut wurde derselbe auf diesem Fundament von Henning, Ritter, Harnisch, Zerrenner u. a. Den Religionsunterricht will Pestalozzi ganz auf das Leben und die Belehrungen in der Familie im Anschlusse an dieses Leben beschränkt haben; er hat damit unstreitig diesem Unterricht ein festes Fundament gegeben, aber er unterschätzt doch offenbar den Einfluß, den ein guter Religionsunterricht in der Schule, der eben nicht, wie zu Pestalozzis Zeit und vielfach noch heute, nur „Worte hat und ohne Einwirkung aufs Gemüt bleibt", sondern auf realen Lebenserfahrungen sich aufbaut. Dinter hat dem Religionsunterricht die Richtung in dieser Zeit gegeben; seine blinden Nachahmer haben aber leider mehr die schwachen als die guten Seiten seiner Katechetik ausgebaut und so den Religionsunterricht wieder in die alten Bahnen zurückgeführt.

In der Theorie hat Pestalozzi manches richtig erfaßt, das er in der praktischen Ausführung recht unvollkommen gestaltete, und doch hat er noch mehr als durch seine Schriften durch seine That gewirkt, so unglaublich das auch bei der Kenntnis seiner praktischen Unbeholfenheit und Unselbständigkeit klingen mag; es war die völlige Hingabe an die Sache, an die Idee, welche seine Zeit und ihn beherrschte, die hier alles schaffte. Pestalozzi ist das Ideal eines echten, seinem Beruf mit Liebe und Begeisterung obliegenden Lehrers, es ist der Schöpfer des den Idealismus des Berufs trotz aller Mühseligkeiten und Entbehrungen hoch haltenden Standes der Volksschullehrer. Bei der Beurteilung von Pestalozzis praktischer Thätigkeit und deren Erfolge muß man immer im Auge behalten, daß er ohne schulmäßige Vorbereitung, ohne eigentliche Ausbildung zum Lehrer ins Amt trat, daß ihm jede planmäßige Erfahrung fehlte und er mit den größten Schwierigkeiten zu kämpfen hatte. Alles, was in der Schweiz im Volksschulwesen thatsächlich vorhanden war, taugte nichts und wirkte durch sein Dasein in doppelter Hinsicht verderblich; denn einmal mußte das Vorhandene und seine verderblichen Einflüsse entfernt werden und dann mußte das Neue mit den alten Vorurteilen ums Dasein kämpfen. Pestalozzi mußte also suchen, versuchen und kämpfen, um das Richtige zu finden und durchzuführen; daß dabei Verirrungen auf Abwege nicht ausblieben, daß er unter dem Einflusse der Zeitverhältnisse und unter der völligen Beherrschung von seinen Ideen, bei dem Überwiegen der Phantasie über den Verstand in seinem Geistesleben und dem Mangel an mit gründlichen Kenntnissen und Fertigkeiten und mit reicher Erfahrung ausgestatteten Freunden und Mitarbeitern manches einseitig aufgefaßt und

einseitig ausgeführt hat, daß er namentlich gegenüber der einseitigen Betonung des Nützlichkeitsprinzips in der Bildung für das irdische und himmlische Leben, wie es bei den Philantropen und der Kirchenpädagogik der Fall war, das formale Bildungsprinzip zu sehr betonte und so trotz der sozialen Grundlage der Pestalozzischen Pädagogik der Individualismus in den Vordergrund trat, bedarf keiner weiteren Begründung.

Und wie es ihm erging, so ging es vielfach auch den Männern, die von seinen Ideen beseelt waren und dieselben zu verwirklichen suchten. Und gerade der Verwirklichung der Pestalozzischen Pädagogik in der Schule stellten sich die schwersten Hindernisse in den Weg. Trotz aller vorausgegangenen Arbeit auf dem Gebiete des Erziehungswesens vor Pestalozzi bot dasselbe, und besonders das Volksschulwesen, ein trauriges Bild; rohe Empirie in der häuslichen Erziehung, geistige Vernachlässigung der Jugend, ganz vereinzelte private Anläufe zu einer rationelleren Kindererziehung, gut gemeinte, aber meist dilettantisch durchgeführte staatliche Versuche einer besseren Volksbildung und ein seiner Aufgabe geistig und sittlich nicht gewachsener Lehrerstand —, das sind die Hauptmomente, die das Erziehungs- und Schulwesen der Pestalozzischen Zeit charakterisieren. Pestalozzis in brennendem Liebeseifer sich verzehrende Thätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts hat den Eifer auch bei anderen entflammt und sie zur Bethätigung auf diesem Gebiete hingeführt. Krippen, Warteschulen, Kindergärten, Armenschulen, Rettungsanstalten, Blinden- und Taubstummeninstitute, Asyle für Blöde und Epileptische sind keineswegs von Pestalozzi gegründet worden, allein das Wesen seines Geistes ist auch in diesen Anstalten zu verspüren. Den unmittelbarsten Einfluß hat Pestalozzi auf die Gestaltung des Volksschulwesens ausgeübt; sein in rastlosem Eifer um eine rationelle Unterrichtsmethode ringender Geist hat jüngeren Arbeitsgenossen den Boden geebnet, auf dem sie gangbare Wege für den Jugendunterricht abgesteckt, ausgemessen und befestigt haben. Auf der Pestalozzischen Pädagogik ruht die Volksschule des 19. Jahrhunderts; vor ihm gab es keine Volksschule im gegenwärtigen Sinne des Wortes. Die deutschen Stadt- und Dorfschulen des 16. bis 18. Jahrhunderts sind nur Entwickelungs- und Vorstufen der Volksschulen; aber was Comenius fordert, daß alle Kinder des Volkes, „die gesamte Jugend beiderlei Geschlechts", in Schulen eine allgemeine Bildung erhalten solle, das ging erst auf dem Boden der Pestalozzischen Pädagogik und der neuen Lebensanschauungen am Anfang unseres Jahrhunderts in Erfüllung. Die Zeit allerdings, in welcher die Pestalozzische Pädagogik in Deutschland auf die Gestaltung des Volksschulwesens wirklichen Einfluß ausüben konnte, war kurz, die Reaktion setzte ihr bald Schranken, die die gelegten Keime nicht zur Entwickelung kommen ließen; einer der preußischen Schulmänner, welche Pestalozzi in Iferten besucht und seine Pädagogik kennen gelernt hatten, schrieb im Jahre 1817: „Pestalozzis Ideen sind noch nicht verwirklicht, ja

sie sind noch nicht einmal der Welt ganz klar geworden. Pestalozzi hat stets die äußeren Formen seiner Unternehmungen von dem Geiste unterschieden, der sie belebt und sie geschaffen. Man wird schweigen von Pestalozzi, und seine Ideen werden so allmählich an die Seite geschoben werden, und man wird sich wieder so behaglich an den alten Kram anschließen und sich darin wohl fühlen. Aber er lebt fort; gerade in Deutschland, gerade vorzüglich in Preußen wird er fortleben, ja dort wird er erst seine eigentliche Auferstehung feiern." Immerhin zeigt die Geschichte des Volksschulwesens in den einzelnen Ländern, wie seit dem Anfange des 19. Jahrhunderts von allen Seiten her die regsten Bestrebungen und die rüstigsten Kräfte zusammentrafen, um dem Volksschulwesen einen neuen Lebenshauch einzuatmen und dasselbe innerlich wie äußerlich zu heben. In unzähligen Schriften und einzelnen Aufsätzen in Zeitschriften wurden die Grundsätze der Pestalozzischen Pädagogik so allgemein verbreitet, daß man wohl mit Recht behaupten kann, die pädagogische Aufklärung sei nie höher gestiegen, als in den ersten 30 Jahren unseres Jahrhunderts; sie mußte auch in die finsterſten Schulen eindringen. Es war ein großer Fortschritt, daß man überhaupt von einer deutschen Nationalerziehung sprach, daß man den Zusammenhang zwischen Volksbildung und Volkstum einerseits und Volkswohlfahrt anderseits erkannte. Es zeigt sich, daß Pestalozzis Einfluß hauptsächlich nach drei Seiten nachhaltig wirksam wurde, nämlich indem derselbe die Schulmänner anregte: 1. Das Ganze der Erziehung und des Unterrichts von einem höheren Gesichtspunkte ins Auge zu fassen; 2. den Unterricht jetzt mehr und mehr als Erziehung und infolgedessen den Schüler nicht mehr als Lehrling, sondern als Zögling anzusehen und 3. sich dem pädagogischen Berufe mit Freudigkeit und Begeisterung hinzugeben und eifrig an ihrer Fortbildung im Geiste der Pestalozzischen Pädagogik zu arbeiten. „Es sind wirklich," sagt Harnisch im Jahre 1829, „in neun Jahren (1820—1829) Riesenschritte im Volksschulwesen gethan; überall hat man an die Errichtung guter Schulhäuser, überall an die Verbesserung der Schulstellen, überall an eine gründliche Bildung der Lehrer, überall an eine Vervollkommnung des Unterrichts, hin und wieder auch an eine Verbesserung der Schulerziehung gedacht." „Die Gesundheit und die körperliche Übung ist ebenfalls in den neueren Zeiten mehr als sonst zur Sprache gekommen, und man hat wenigstens die erstere, hin und wieder auch die letztere, in Schulen berücksichtigt. Die Schulzimmer sind häufig gesunde, helle, freundliche Orte, da man sie vorher als dumpfe Gefängnisse fand, worin die Kinder zusammengedrängt waren, um sich ihre Übel der Unreinlichkeit mitzuteilen. Selbst die häusliche Pflege ist bei weitem besser als seit dreißig und mehreren Jahren, und hierdurch haben auch die Schulen gewonnen. Wo sonst die Kinder in warmen Mützen ihre Köpfe verhüllen mußten, oder ansteckender Ausschlag häufig genug auf ihren Händen erschien, da sitzen sie jetzt mit freiem Kopf und heiterem Angesicht; man vergönnt auch den Kindern Bewegung und Spiel in freier Luft. Die Grundsätze über bessere

körperliche und geistige Erziehung werden auch für die Schulstrafen wirksam, daß sie nicht mehr so wie vorher Gesundheit, Ehrgefühl, Schamhaftigkeit, Offenheit, liebevolle Achtung und Folgsamkeit des Schülers zerstören, sondern sich mit der Entwickelung eines edleren Sinnes vereinigen. Die verbesserte Lehrart und die hiermit verbundene gute Beschäftigung der Kinder ist ein Hauptmittel der Erziehung; dazu kommt, daß die Schullehrer Männer von Einsicht, Sittlichkeit und pädagogischem Talent sein müssen und ihre Vorgesetzten sie selbst liberal behandeln und sich überhaupt mit Liebe der Schule annehmen. Auch mehrere der einzelnen Lehrgegenstände sind schon einige Zeit her nach den allgemeinen Gesetzen der Methode behandelt worden, sowohl in Büchern als in Schulen; indessen ist hierin noch vieles zu thun übrig" (Schwarz, Freimütige Jahrbücher der allgemeinen deutschen Volksschulen. II. Bd. 1822). In dem Unterricht wurde besonders im Rechnen der Einfluß der Pestalozzischen Pädagogik bemerkbar; im Leseunterricht wurde Stephanis Lautiermethode immer mehr üblich; der Schreibunterricht wurde methodischer behandelt; der Gesangunterricht dagegen wurde auch fernerhin sehr vernachlässigt; der Turnunterricht kam auch in dieser Periode nur sporadisch in der Volksschule vor; bei allen anderen Lehrgegenständen war von einem Fortschritt in der Methodik in der Praxis durchgängig noch recht wenig zu verspüren. Allerdings dauerte es auch lange, bis die große Masse der unfähigen und unverbesserlichen Schulmeister, die aus der früheren Periode herstammte, ausstarb und sich ein wirklich fachmännisch gebildeter, seines Berufes bewußter und demselben wirklich lebender und dienender Lehrerstand gebildet hatte. Aber immerhin hatte man doch in allen Ländern Deutschlands eine Anzahl Lehrer, die fachmännisch vorgebildet waren, mit Lust und Liebe in ihrem Berufe arbeiteten und durch Teilnahme an periodischen Konferenzen, durch Lesezirkel, durch fleißige Benutzung der pädagogischen Litteratur ihre Fortbildung pflegten und sich so ihres hohen Berufes immer würdiger zu machen suchten. Wenn daher auch die Wirksamkeit der Volksschule in dieser Zeit noch teilweise eine mangelhafte und unzureichende blieb, so war sie doch zu einer geistigen Macht geworden, deren Bestand in dem von dem Volk erkannten Bedürfnis und in den Institutionen der Staaten gesichert war und die auch von der immer weiter um sich greifenden Macht der Reaktion nicht mehr unterdrückt werden konnte.

In den Grundgedanken der Pestalozzischen Pädagogik hat die Pädagogik und besonders die Volksschulpädagogik endgültig das Fundament, den Plan und die Richtschnur erhalten; sie, die auf die ewig gültigen Gesetze der menschlichen Natur und Kultur gegründet sind, sind das Bleibende in der Pestalozzischen Pädagogik. „Den menschlichen Organismus in seiner Tiefe zu erkennen, die allgemeinen Wahrheiten als Leuchte im Dunkel des Lebens zu ergreifen, sie mit einem durch Erfahrung und Übung gebildeten psychologischen Takte auf die besonderen Verhältnisse anzuwenden und das tiefe Problem von Ent-

faltungs- und Bildungsmitteln der Anlage und Kräfte der Menschennatur zu lösen", das ist die Aufgabe des Pädagogen seit Pestalozzi gewesen und wird es bleiben für alle Zeiten; auf diesem Fundament, nach diesem Plan und nach dieser Richtschnur haben die Geistesverwandten und Nachfolger Pestalozzis die Pädagogik auf- und ausgebaut und müssen alle Pädagogen, welche an der wahren Menschenerziehung teilnehmen wollen, sie auf- und ausbauen; einen anderen Grund kann niemand legen, als der hier gelegt ist! Dieser Auf- und Ausbau wird in seinen Einzelheiten beeinflußt vom Zeitgeist, von den Bewegungen und Strömungen des Kulturlebens, vom Stand der Wissenschaften und Künsten der Zeit, welche einerseits Aufschluß geben über die Menschennatur und anderseits als Mittel zur Entfaltung und Bildung derselben dienen, und von der Individualität des Pädagogen selbst; so war es auch bei Pestalozzi, und hierin liegt das Veränderliche, das Vergängliche seiner Pädagogik und aller Pädagogik. Die Pestalozzische Pädagogik ordnet alle Erziehungs- und Bildungsmittel den Bedürfnissen und Entwickelungsgesetzen der menschlichen Natur und Kultur im Sinne des Kulturfortschrittes, der Entwickelung vom Unvollkommenen zum Vollkommenen unter; sie ist Entwickelungspädagogik und schreitet in ihrer Entwickelung fort mit der Entwickelung der Wissenschaft und der Kultur. Sie folgt der Entwickelung des Einzelmenschen und der Menschheit und wählt ihre Mittel unter Festhaltung des hohen Zieles aller Menschheitsentwickelung, der sittlichen Persönlichkeit, gemäß den Kulturfortschritten der Zeit; sie wird daher auch in der Zeit, wo das materielle Leben große Anforderungen an den Kulturmenschen stellt, niemals dadurch die Pflege des ideellen Lebens aus dem Auge verlieren. Denn sie glaubt an ein Göttliches in der Menschennatur und in der sittlichen Weltordnung, welches den Einzelmenschen und die Menschheit durch die Arbeit emporhebt vom Sinnlichen zum Geistigen und Göttlichen, vom Tierischen zum Menschlichen; sie tritt daher ein für eine allgemeine und freie Volksbildung im wahren Sinne des Wortes. „Die größten Feinde der Volksbildung," sagt Pestalozzi, „haben keinen Glauben an irgend etwas Göttliches, weder in sich selbst, noch in ihrem Geschlechte; diese Kinder des Unglaubens, die als Väter des Unrechts in unserer Mitte stehen, in welches Kleid des Glaubens sie sich auch kleiden und hinter welcher Gestalt des Rechtes sie sich auch verbergen, können nirgends einen wahren Fortschritt des Volkes in seiner sittlichen, geistigen und Berufskraft lieben und wahrhaft schätzen, indem sie Wissenschaft und Kunst selbst bloß für eine Dienstmagd ihrer Unrechtlichkeit, ihrer Lieblosigkeit und ihres Unglaubens ansehen. Sie wollen deshalb das Volk auch in keinem Falle um seiner selbstwillen zum Bewußtsein der Kräfte, die von Gottes wegen als Fundament der Kunst und der Wissenschaft in jedem Menschen selbst liegen, emporbilden, sondern dasselbe immer nur zu dem Grad und der Art von Kunstfertigkeit und wissenschaftlichen Kenntnissen hinlenken, daß sie die Kunst und die Wissenschaft nur als die Dienstmagd ihrer Unrechtlichkeit,

ihrer Liebloſigkeit und ihres Unglaubens und als Mittel der Zwecke ihrer Schlechtigkeit brauchen lernen. Die unchriſtliche Bitterkeit, die ſich in unſerer Zeit auch nur gegen die Spur des Gedankens einer höheren Volksbildung ausſpricht, läßt ſich durchaus nur aus dieſem Geſichtspunkte erklären." Aus göttlichem Geiſte, aus dem Geiſte der Liebe und der Freiheit, aus dem Geiſte des vom göttlichen Geiſte geborenen reinen Menſchentums iſt die Peſtalozziſche Pädagogik hervorgegangen, mit dem Aufſchwung eines höheren nationalen Geiſteslebens hat ſie ſich entwickelt, ein höheres nationales Geiſtesleben, den Geiſt der Liebe, der Wahrheit und der Freiheit erwartet ſie von allen denen, die ſich ihr widmen und an ihrem Ausbau im Geiſte des Meiſters arbeiten; denn nicht ein für ewige Zeiten abgeſchloſſenes Syſtem, deſſen Sätze wie ein Dogma auf Treu und Glauben hingenommen werden müſſen, hat er uns hinterlaſſen, ſondern die hohe und ernſte Aufgabe, das von ihm in den Fundamenten errichtete Gebäude in ſeinem Geiſte auszubauen, damit durch die Erziehung auf pſychologiſcher Grundlage die Menſchheit veredelt und dadurch immer vollkommener und glücklicher werde. Peſtalozzianer ſein heißt nicht, nach ſeiner Methode in Zahlen-, Formen- und Sprachlehre unterrichten, das heißt vielmehr mit dem Geiſte der Liebe und Wahrheit fühlen und denken, was er angeregt hat, die Saat, zu der er den Samen geſtreut hat, in dieſem Geiſte pflegen und ſich erfüllen laſſen von dem Verſtändnis und der Begeiſterung Peſtalozzis für den hohen Beruf der Pädagogik. Was der Staatsrat Süvern in einem Briefe den nach Iferten geſendeten Schulmännern als Zweck ihres Aufenthaltes bei Peſtalozzi ausſpricht, das ſollte in erſter Linie der Zweck des Studiums von Peſtalozzis Werke für die Schulmänner aller Zeiten ſein: „erwärmen ſollen ſie ſich an dem heiligen Feuer, das im Buſen glüht des Mannes der Kraft und der Liebe, deſſen erreichtes Werk noch immer unter dem geblieben iſt, was er urſprünglich wollte, was die eigentliche Idee ſeines Lebens war und wovon die Methode nur als ein ſchwacher Ausfluß, ein Niederſchlag erſcheint; unbefangen hingeben ſollen ſie ſich dem freien pädagogiſchen Leben und Wirken, das täglich neue intereſſante Erſcheinungen treibt, täglich zu den bedeutendſten Verſuchen Gelegenheit giebt; entzünden ſoll ſich in ihnen jeder Funken des Geiſtes und Gemüts, der noch ſchlummert, damit ſie fühlen und erkennen, daß gerade das Elementariſche in allen Wiſſenſchaften nicht das Leichteſte iſt, daß tiefſte Erkenntnis der Sache zu einer gründlichen Bearbeitung derſelben für den Elementarunterricht erforderlich und anhaltendes Studium dazu unerläßlich iſt".

„Wohl dem, der ſeiner Väter gern gedenkt,
Der froh von ihren Thaten, ihrer Größe,
Den Hörer unterhält und, ſtill ſich freuend,
Ans Ende dieſer ſchönen Reihe ſich geſchloſſen ſieht."

(Goethe.)

Litteratur
zum weiteren Studium.

1. H. Scherer, Der Boden der modernen Pädagogik. Blätter für die Schulpraxis von J. Böhm. Bd. V u. VI. Nürnberg, Korn, 1894. 1895.
2. Rißmann, Individualismus und Sozialismus in der pädagogischen Entwickelung unseres Jahrhunderts. Gotha, Behrend, 1892.
3. Mann, J. H. Pestalozzis ausgewählte Werke. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Pestalozzis Biographie. Bd. 1—4. Vierte Aufl. 1894. 11,50 Mk. Langensalza, Beyer u. Söhne.
4. Seyffarth, J. H. Pestalozzi. Nach seinem Leben und seinen Schriften dargestellt. 7. Aufl. Leipzig, Siegismund u. Volkening. 1878.
5. Seyffarth, Pestalozzis sämtliche Werke mit erläuternden Einleitungen. 16 Bde. 32,40 Mk. Berlin, Eisenschmied. 1881.
6. Morf, Zur Biographie Pestalozzis. 4 Bde. 18,40 Mk. Winterthur, Ziegler, 1868—1889.
7. Morf, Einige Blätter aus Pestalozzis Lebens- und Leidensgeschichte. 1,80 Mk. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1887.
8. Kayser, J. H. Pestalozzi. Nach seinem Leben, Wirken und seiner Bedeutung dargestellt. 4 Mk. Zürich, Schultheß, 1895.
9. Richter, Lienhard und Gertrud. Mit Erläuterungen. 1,50 Mk. Leipzig, Siegismund u. Volkening.
10. Richter, Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Mit Erläuterungen. 2 Mk. Leipzig, Siegismund u. Volkening.
11. Bartholomäus, Lienhard und Gertrud. Mit einer Lebensbeschreibung Pestalozzis, einer Einleitung und Anmerkungen. Bielefeld, Helmich.
12. Wygram, Lienhard und Gertrud. Mit Einleitung und Anmerkungen. Wien, Pichler W. u. S.
13. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik Pestalozzis. 2. Aufl. 3,80 Mk. Hannover, Meyer, 1893.
14. Vogel, Die Pädagogik J. H. Pestalozzis in wortgetreuen Auszügen aus seinen Werken. Bernburg, Baumeister, 1882.
15. Focken, Analyse des Gedankenganges in Pestalozzis „Abendstunden eines Einsiedlers". 60 Pf. Minden, Hufeland, 1885.
16. Bauer, Die psychologischen Grundanschauungen Pestalozzis. 1 Mk. Jena, Pohle, 1880.
17. Debes, Das Christentum Pestalozzis. Gotha, Thienemann, 1880.
18. Köhler, Pestalozzis Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts. Rhein. Blätter 1889. 19. Frankfurt a. M., Diesterweg.
19. Hunziker, Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrissen der bedeutenderen Schulmänner. Bd. 1—3. Zürich, Schultheß, 1881.
20. Natorp, Pestalozzis Ideen über Arbeiterbildung und soziale Frage. 40 Pfg. Heilbronn, Salzer, 1894.

21. Beyerhaus, Peſtalozzis Charakter. 20 Pfg. Breslau, Dülfer, 1892.
22. Rißmann, Peſtalozzis Prinzip der Anſchauung. Päd. Blätter (Gotha, Thienemann). X. H. 5.
23. Köhler, Peſtalozzis ethiſche und ſozialpolitiſche Ideen. Rhein. Blätter 1880, H. 5 u. 6. 1881, H. 1 u. 2. Frankfurt a. M., Dieſterweg.
24. Köhler, Peſtalozzis Verdienſte um die Theorie der Pädagogik. Rhein. Blätter 1885, H. 6. Frankfurt a. M., Dieſterweg.
25. Köhler, Über die Motive Peſtalozzis zu ſeinen Beſtrebungen und ſein Verhältnis zur Gegenwart. Pädagogium XIII. H. 12. Leipzig, Klinkhardt.
26. Dittes, Die Grundgedanken der Pädagogik Peſtalozzis. Pädagogium IX. 351. Leipzig, Klinkhardt.
27. Regener, Peſtalozzis Lehrmethode in: „Regener, Allgemeine Methodenlehre" (XIX. XX. XXI.). Gera, Hoffmann, 1893. 4 Mk.
28. Reden zur Peſtalozzifeier in: Pädagogiſches Jahrbuch, herausgegeben von der Wiener Pädagogiſchen Geſellſchaft. I—XVI.
29. Hunziker, Comenius und Peſtalozzi. Langenſalza, Beyer u. Söhne, 1892. 40 Pfg.
30. Hoffmeiſter, Comenius und Peſtalozzi. Berlin, Bichteler, 1877.
31. Hunziker, Rouſſeau und Peſtalozzi. Baſel, Schwabe, 1885. 1 Mk.
32. Schneider, Rouſſeau und Peſtalozzi. Berlin, Gärtner, 1881. 1 Mk.
33. Philippthal, Rouſſeau und Peſtalozzis pädagogiſche Prinzipien und deren philoſophiſche Vorausſetzungen. Pädagogium XI. 494 S. Leipzig, Klinkhardt.
34. Morf, Peſtalozzi und die Philanthropiſten. Pädagogium VII. 711 S. Leipzig, Klinkhardt.
35. Haſe, Baſedow und Peſtalozzi. Praktiſcher Schulmann, 1886. 385 S. Leipzig, Brandſtetter.
36. Keferſtein, E. M. Arndt als Pädagog. Langenſalza, Beyer u. Söhne, 1894. 75 Pfg.
37. Fröhlich, Im. Kant. Langenſalza, Greßler, 1890.
38. Färber, J. G. Fichte. Langenſalza, Greßler, 1891
39. Fiſcher, J. Paul. Langenſalza, Greßler, 1895. 6,80 Mk.
40. Lange, J. Paul Fr. Richters Levana u. ſ. w. Langenſalza, Beyer u. Söhne, 1886. 3,50 Mk.
41. Meyer, A. H. Niemeyers pädagogiſche Schriften. Langenſalza, Greßler, 1888. 8 Mk.
42. Dicescu, A. H. Niemeyers Verdienſte um das Schulweſen. Leipzig, Hoffmann, 1892. 2 Mk.
43. Lindner, A. H. Niemeyers Grundſätze der Erziehung und des Unterrichts. Wien, Pichler. 5,50 Mk.
44. Glabbach, J. M. Sailer. Langenſalza, Greßler, 1894. 4 Mk.
45. Wieck, J. B. Graſer. Langenſalza, Greßler, 1891. 8 Mk.
46. Pfeiffer, Die Volksſchule des XIX. Jahrhunderts in Biographien. Nürnberg, Korn, 1872.
47. Denzel, Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. Stuttgart, Metzler, 1-25—1835.
48. Gundert, B. Denzel. Pädagogiſche Blätter. XIX. H. 4. Gotha, Thienemann.
49. Zerrenner, Methodenbuch. Reutlingen, Mäcken, 1821.
50. Bartels, Harniſchs Handbuch für das deutſche Volksſchulweſen. Langenſalza, Beyer u. Söhne, 1893.
51. Harniſch, Mein Lebensmorgen. Berlin, Hertz, 1865. 4,80 Mk.
52. Rißmann, W. Harniſch in ſeiner Bedeutung für die Entwickelung der deutſchen Volksſchulpädagogik. Bielefeld, Helmich, 1888. 50 Pfg.
53. Hauffe, Harniſch nach ſeiner Bedeutung für die Entwickelung des preußiſchen Volksſchulweſens. Pädagogiſche Blätter. XVI. H. 6. Gotha, Thienemann.
54. Hummel, Die Beurteilung der Pädagogik Peſtalozzis durch Herbart, Fichte und Benecke. Pädagogium X. 227 S. Leipzig, Klinkhardt.
55. Vogel, Herbart oder Peſtalozzi. Eine kritiſche Darſtellung ihrer Syſteme. Hannover, Meyer, 1887. 2,40 Mk.

56. Wiget, Pestalozzi und Herbart. Jahrbücher für wissenschaftliche Pädagogik. 1891. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.
57. Diebow, Die Pädagogik Schleiermachers. Halle, Niemeyer, 1894. 4 Mk.
58. Scherer, Diesterwegs Pädagogik in systematischer Anordnung. Gießen, Roth, 1890. 2 Mk.
59. Thurnwald, V. E. Milde als Pädagoge. Wien, Gräser, 1877. 40 Pfg.
60. Hunziker, Pestalozzi und Fellenberg. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1879. 1 Mk.
61. Morf, Die Lebensschule Wehrlis. Pädagogium XIII. 422 S. XIV. 209 S. Leipzig, Klinkhardt.
62. Hauffe, Die Volksschule und die Lehrerbildung in Österreich. Gotha, Thienemann, 1887.
63. Glöckl, Vierthalers Pädagogische Schriften. Freiburg i. B., Herder, 1893. 2,60 Mk.
64. Heppe, Geschichte des deutschen Volksschulwesens. Gotha, Perthes. 1859.
65. Fischer, Geschichte des deutschen Volksschullehrerstandes. II. Bd. Hannover, Meyer, 1892.
66. Thilo, Preußisches Volksschulwesen. Gotha, Besser, 1867.
67. Seyffarth, Pestalozzi in Preußen. Liegnitz, Seyffarth, 1894. 80 Pfg.
68. Clausnitzer, Geschichte des preußischen Unterrichtsgesetzes. Berlin, Goldschmidt, 1892. 3,60 Mk.
69. Seeliger, Das Seminar in Weißenfels. Halle, Schrödel, 1894.
70. Müller, Die preußischen Kultusminister und das Volksschulwesen. Bernburg, Baumeister, 1884. 1 Mk.
71. Ernesti, Fr. v. Fürstenbergs Leben und Schriften über Erziehung und Unterricht. Paderborn, Schöningh, 1893. 1,60 Mk.
72. Amelungk, Dinters Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Plauen, Schröter, 1881. 75 Pfg.
73. Seidel, Dinters Pädagogische Schriften. I. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1887. 3 Mk.
74. Natorp, L. Natorp. Essen, Baedeker, 1894. 3 Mk.
75. Sturm, Das Volksschulwesen Schlesiens in seiner geschichtlichen Entwickelung. Breslau, Priebatsch, 1881.
76. Firnhaber, Die Nassauische Simultanvolksschule. II. Bd. Wiesbaden, Kunzes Nachf., 1883.
77. Schnell, W. v. Türk, Rheinische Blätter, 1874. H. 2. Frankfurt a. M., Diesterweg.
78. Koldewey, Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig. Wolfenbüttel, Zwißler, 1891.
79. Das Volksschulwesen in Württemberg. Stuttgart, Vereinsbuchdruckerei, 1894.
80. Kaißer, Geschichte des Volksschulwesens in Württemberg. Stuttgart, Roth, 1895. 5,50 Mk.
81. Nießen, Demeters Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Paderborn, Schöningh.
82. Leutz, W. Stern. Karlsruhe, Groos, 1874.
83. Die Volksschule in Hessen. (Hessischer Lehrerkalender.) Gießen, Roth.
84. Kehr, Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichts. I—VI. Gotha, Thienemann, 1890. 32 Mk.

Register.

Abendstunden eines Einsiedlers 25.
Adelung 192.
Anschauung 67. 292.
Anschauungs-, Denk- und Sprachunterricht 119. 184.
Ansichten und Erfahrungen, die Idee der Elementarbildung betreffend 44.
Aufgabe der Idee der Elementarbildung 49.
Aufklärung 1.
Arithmetik 122.
Arndt 107.

Baden 260.
Bayern 254.
Begriffe 68.
Bell-Lancasterſche Lehrweiſe 220. 252.
Benecke 180.
Beſoldung 248.
Beſtimmung des Menſchen 52. 113.
Bleibendes in d. Peſt. Päd. 305.
Buch der Mütter 43. 89.
Burgdorf 35.
Bürgerſchule 129.
Buß 36.
Bredow 203.

Comenius 92.

Dänemark 220.
Demeter 261.
Denken 67.
Denzel 147. 148. 186. 199.
Deſaga 191.
Dieſterweg 182. 195.
Dinter 140. 204. 233.
Disziplin 90. 131.

Elementarbildung 56. 57.
Elementarkräfte 71.
Elementarmittel des Unterrichts 71. 293.
Elementarſchule 129.
Entfaltung 50.
Entwickelung 50. 51.
Erziehen 151. 165. 167.
Erziehung 163.
Erziehungslehre 117.
Erziehungsmittel 54.
Erziehungsprinzip 137.
Erziehungswiſſenſchaft 54.

Fellenberg 114.
Fertigkeiten 84.
Fichte 12. 106.
Formlehre 78. 198.
Fortbildungsſchule 89.
Fremdſprachunterricht 127.
Fröbel 184.
Fundament einer guten Erziehung 54.

Gedike 189.
Geiſtesleben anfangs d. 19. Jahrh. 108.
Gemeinkraft 85.
Geographie 83. 123. 202.
Geſchichte 83. 123.
Gewöhnung 90.
Goethe 5. 108.
Gottſched 191.
Gräfe 191.
Graſer 13. 157. 159. 188. 197. 258.
Graßmann 185. 198.
Grundſätze des Unterrichts 62.

Harmoniſche Ausbildung 52.
Harniſch 13. 166. 197. 199. 203. 204. 205.
Hebel 206.
Heinſius 194.
Henning 202. 203.
Herbart 179.
Herder 5. 102.
Heſſe 269.
Heſſen-Darmſtadt 267.

Jacotot 189.
Jahn 107. 201.
Idee der Elementarbildung 44. 56.

Idealismus 3.
Iferten 43.
Individualismus 7.
Individualpädagogik 12.
Industrieschulen 254.
Interesse 66.
Iselin 20.

Kant 4. 103.
Katechese, Katechisieren 65. 141.
Kawerau 196.
Kinderhaus 88.
Kräfte der menschlichen Natur 50.
Krause 194.
Kriegk 193.
Krüsi 35.
Krug 187. 191.
Kunst des Erziehers 53.
Kunstbildung 84.
Kunstkraft 84.

Lebensschicksale 48.
Lehrart 65.
Lehrer 87. 131.
Lehrerbildung 216. 243.
Lehrerbildungsanstalten 89. 227.
Lehrgang 65.
Lehrgegenstände 171.
Lehrplan 129. 255.
Lesen 76. 120. 187.
Lesebuch 190.
Lessing 4.
Lienhard und Gertrud 26.
Lindner 201.
Ludwig 189.

Mathematik 122.
Mecklenburg 280.
Meßkunst 78.
Methode 55. 289. 292.
Methodik 119. 219.
Milde 162.
Mutter 86.

Nachfolger 299.
Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwickelung des Menschengeschlechts 32.
Nägeli 200.
Nassau 275.
Nationale Wiedergeburt 9.
Natorp 192. 200. 201. 203. 230.
Naturgeschichte 83. 126. 203.
Naturlehre 83. 126. 204.
Neuhof 23.
Neuhumanismus 3.
Niemeyer 115. 197. 203.
Niethammer 187.
Nonne 279.

Österreich 218.
Organisation des Erziehungs- und Schulwesens 128. 250. 297.

Pädagogik 116.
Paul, J. 5. 107.
Pestalozzis Entwickelung 18.
" Einfluß 213. 283.
" Geistesleben 21.
" Pädagogik 11. 282.
" Verdienst 285.
" Ziel 91.
Pestalozzi und Fellenberg 215.
Pfeiffer 200.
Philanthropen 99.
Planta 21.
Preußen 221.
Probeschule 89.

Ramsauer 199.
Rationalismus 5.
Raumer 187.
Rauschenbusch 206.
Reaktion 14.
Realismus 1.
Realschule 129.
Rechenkunst 81
Rede über d. Idee d. Elementarbildung 44.
Reden an sein Haus 47.
Redenlernen 73.
Religionsunterricht 127. 277.
Revolution 8.
Richter 5. 107.
Ritter 109. 202.
Romantiker 108.
Rousseau 15.
Rußland 221.

Sachsen 279. 281.
Sailer 111. 114.
Schiller 5. 108.
Schleiermacher 10. 12. 181.
Schlez 190. 192.
Schmid 47. 196. 198. 200. 206.
Scholz 195. 197.
Schreibkunst 80. 121. 200.
Schulanstalten 170.
Schulaufsicht 245.
Schulbelohnung 90.
Schulbücher 89.
Schule 88.
Schuledikt 271. 276.
Schulstrafe 90.
Schulzucht 90. 131.
Schwanengesang 48.
Schwarz 137. 204.
Schweiz 210.
Seelenleben 111. 150.

Seidenstücker 192.
Seltsam 190.
Seminar 89. 227.
Sittenlehre 112.
Sokratisieren 65. 141.
Sozialpädagogik 12.
Spanien 221.
Splittegarb 194.
Sprache 72.
Sprachlehre 77. 120. 193.
Staatsleben (Zeitverhältnisse) am Ausgang des 18. und am Anfang des 19. Jahrhunderts 6. 19.
Stanz 33.
Stellung des Lehrers 247.
Stephani 161. 187. 200. 259.
Stern 198. 262.
Strafe 90.

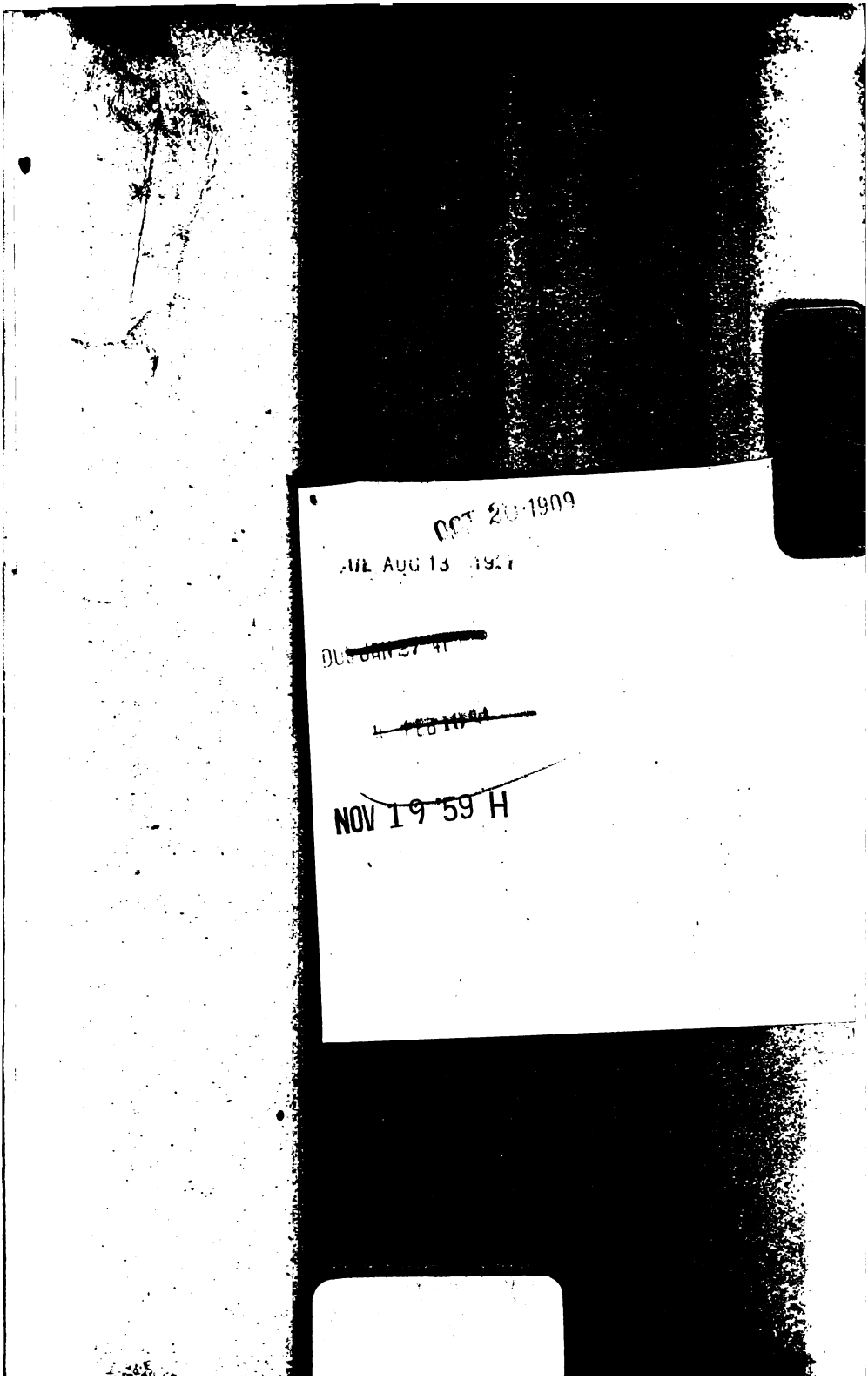
Tillich 195.
Tobler 36. 199.
Tonlehre 74.
Türk 185. 196. 198. 204. 280.
Turnen 131. 201.

Unterricht 60. 114. 117. 138. 151. 157. 164. 166. 169. 220. 291.
Unterrichtsform 65.
Unterrichtsgegenstände 152. 159. 171.
Unterrichtsgesetz 211. 239.
Unterrichtslehre 118.
Unterrichtsmittel 70.
Unterrichtsmethode 63.
Urteilen 67.

Verwirklichung d. Pest. Päd. 302.
Veränderliches in d. Pest. Päd. 305.
Vierthaler 110.
Vorläufer 299.

Wagner 270.
Wehrli 216.
Wesen der Menschennatur 50.
Wessenberg 261.
Wie Gertrud ihre Kinder lehrt 38.
Wilmsen 190. 192. 194.
Wortlehre 74.
Wohnstube 87.
Württemberg 264.
Wurst 189.

Zahllehre 78. 195.
Zahn 206.
Zeichnungskunst 80. 121. 199.
Zeitgenossen 299.
Zeller 225.
Zerrenner 165. 197. 200. 204.
Ziel der Erziehung 52. 113. 157. 289.
„ des Unterrichts 60.
Zimmermann 273.
Zweck der Erziehung 52. 138. 146.
„ des Unterrichts 62. 141.


OCT 20 1909
NOV 19 '59 H

Educ 206.1.96
Die Pestalozzische padogogik nach
Widener Library
006530582
3 2044 079 661 211